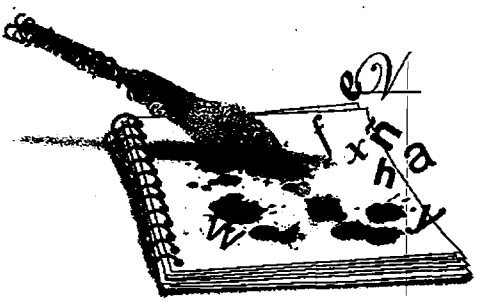
Formar y formarse en la enseñanza

Gloria Edelstein



PAIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓN

Directora de colección: Rosa Rottemberg
Cubierta: Gustavo Macri

Edelstein, Gloria E.
Formar y formarse en la enseñanza.- 1ª ed.- Buenos Aires: Paidós, 2011.
240 p.; 22x15 cm.

ISBN 978-950-12-6161-5

1. Formación Docente. 2. Pedagogía. I. Título.
CDD 371.1

1ª edición, 2011

© 2011, Gloria E. Edelstein

© 2011 de todas las ediciones en castellano,
Editorial Paidós SAICF
Independencia 1682/1686, Buenos Aires – Argentina
E-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina – *Printed in Argentina*

Impreso en Primera Clase,
California 1231, Ciudad de Buenos Aires
en agosto de 2011

Tirada: 3.000 ejemplares

ISBN 978-950-12-6161-5

A Pedro Gabriel;
Sergio y Silvina;
Javier y Eugenia;
Carlos y Belén;
Ignacio, Lautaro, Rocío, Malena, Josefina y Julia.
Mis afectos más profundos...
nutriente vital,
sentido de mi historia...

En memoria de Edith Litwin.

Índice

Agradecimientos 11

Introducción. Las prácticas de la enseñanza en los procesos de formación 15

1. **Enseñanza y prácticas reflexivas** 23
   Demarcaciones conceptuales 25
   La reflexividad crítica 34
   Saberes, conocimientos y condiciones de posibilidad 41
   Líneas de síntesis 48

2. **Prácticas reflexivas, profesionalización docente y procesos de formación** 53
   Referencias y referentes en Europa 56
   El debate en Latinoamérica. Los avatares del tema en Argentina 65

3. **El valor de la interdisciplina en el estudio de las prácticas de la enseñanza** 89
   Aportes fundantes 92
   Una perspectiva multirreferencial 93
   Pensar la profesionalización en términos complejos 103
   Las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales 104
   ¿Qué tipo de conocimiento es valioso de/para la enseñanza? 108
   Aportes de la perspectiva socioantropológica en investigación educativa 114

El valor del relato en la organización y comunicación de experiencias 117
Los recaudos en el proceso de reflexión 124

4. Intervención profesional e investigación. Una propuesta de formación 131
El dispositivo de formación en clave didáctica 133
La propuesta como dispositivo de formación 134
El análisis y la reconstrucción crítica 137
La experiencia en la reconstrucción crítica 140
El análisis didáctico como opción 142
La construcción metodológica. El *modus operandi* en la propuesta 145
Soportes didácticos de la propuesta 146
Avances en el interjuego teoría-empiria 164
Aula, clase y estructura de actividad 165
Construcción didáctica, "construcción metodológica" y "configuraciones didácticas" 176
Los aportes de la teoría de la actividad 182

5. Formar y formarse en el análisis de prácticas de la enseñanza 185
Entramado de voces y sentidos 190
Las prácticas de enseñanza como objeto de análisis 190
La fuerza de "la mirada" en la observación y análisis de "clases" 191
Pensar la enseñanza, un propósito central 193
Los momentos clave en el análisis de prácticas de enseñanza 193
La dimensión institucional en el análisis de prácticas docentes 201
La compulsa teoría-práctica. Derivaciones para el "análisis didáctico" 202

Reflexiones finales 209
Bibilografía 223

Agradecimientos

Este libro toma como base mi tesis de doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Por ello, incluyo el agradecimiento a todos/as quienes me acompañaron en esa importante etapa.

A Edith Litwin, directora, y Azucena Rodríguez Ousset, codirectora, colegas-amigas en la profesión y en la vida, que asumieron gustosas la difícil tarea de seguirme en este proyecto. Quienes desde el mayor respeto me estimularon, ayudaron a pensar y a sostenerme en los momentos críticos, apoyando la culminación del trabajo.

A Nilda Garimaldi, Nélida Barbach, Celia Salit, Gabriela Domjan y Patricia Gabbarini, por estar cerca siempre en el afecto y el gesto intelectualmente generoso.

A los docentes de MOPE, hoy "Práctica Docente y Residencia", parte activa de una experiencia inmensa sin la cual la tesis y este libro no hubieran sido posibles. A Chela, Liliana, Carmen y Pilar, compañeras desde siempre. Malena, Silvia, María Luisa, Adriana y María; Sergio y Alicia; Gustavo y Claudia; Susana y Nancy. A los adscriptos Mirtha, Vanina, Luciana C. y Luciana F. S., Celeste, Noel y Gabriela.

A Patricia Torriglia y Adriana Gewerc, por estar cerca aun en la distancia.

A los colegas que generosamente aportaron sus experiencias y reflexiones, insumos oxigenantes en el trabajo empírico de esta investigación.

A Cecilia Richelli, por su apoyo técnico; y ya con relación a este texto, a Fabián Iglesias, por sus sugerencias de estilo en la escritura.

A los alumnos que en el transcurso del tiempo participaron en seminarios a mi cargo y me incitaron a profundizar las búsquedas en el campo de la didáctica y la formación de docentes.

A la Escuela de Ciencias de la Educación, la Facultad de Filosofía y Humanidades y la Universidad Nacional de Córdoba, República Argentina, instituciones en las que me formé y desarrollé social, política e intelectualmente; que cobijaron mis deseos y apuestas como universitaria.

A mis padres, mis hermanos; mis amigos queridos, presencias insoslayables, siempre.

A todos...

Prácticas de enseñanza...

Escenarios que marcan diferencias...
heterogeneidad de visiones,
de formas de percepción y apreciación de lo real,
hechas cuerpo y lenguaje.

Ritos y rituales;
transparencias y opacidades...
Hacerse cargo,
Desafiar la imaginación.

Aprender de la urgencia de la práctica,
del tiempo,
de la inmediatez.

La asimetría,
encuentro de cuerpos,
cuerpos que aprendieron tempranamente en el espacio escolar
el juego que allí se juega.

La eficacia simbólica.
el poder,
la simulación.
Juegos...

Sin embargo el desafío, sin embargo la apuesta...
Quizás a partir de asumir la incompletud; desafiar la omnipotencia; admitir que no se trata de colocar nuestra firma en la obra.

¿Firmar? Sería presuntuoso.
Quizás se trate solo de dejar una seña, algún día recordada...

GLORIA EDELSTEIN,
abril de 2007.

Introducción

Las prácticas de la enseñanza en los procesos de formación

Las prácticas de enseñanza como objeto de indagación

En el marco de los controvertidos debates acerca de la profesionalización del trabajo docente, una referencia ineludible es la relativa al valor asignado al análisis de las prácticas de la enseñanza, que remite, desde diferentes expresiones, a lo que se ha dado en llamar genéricamente *enseñanza reflexiva, prácticas reflexivas*. En tal sentido, tanto en el discurso político oficial como en el especializado,[1] es factible identificar la alusión a dichas prácticas estrechamente vinculadas a la definición de nuevos perfiles en planes y programas para la formación inicial y continua de docentes.

Producciones de distinto tipo abordan esta temática, aunque todavía es posible reconocer en muchos casos que no se abandona el plano declarativo o que, al delinear orientaciones para la concreción, se apela a resoluciones instrumentales asociadas a una racionalidad tecnocrática. Por otra parte, suele quedar solapada la consideración de problemáticas nucleares en torno a la cuestión, entre otras, las relativas a aquello que se coloca como objeto en los procesos de reflexión, los soportes conceptuales y metodológicos utilizados, los ámbitos e interacciones en los procesos de reflexión de las prácticas y los recaudos epistemológicos y éticos a considerar.

1. Particularmente desde la segunda mitad de las décadas del ochenta y noventa, a partir de los procesos de reformas educativas en diferentes países, entre ellos, Argentina.

Más allá de esta discusión, una marcada tendencia en los últimos años advierte que es de valor conocer-comprender qué ocurre en el aula como una manera de incidir en esta práctica. Sobre todo, a partir de entender que la práctica áulica se desarrolla en contextos sociohistóricos concretos y no en ámbitos prefigurados. Diversos autores coinciden en señalar que ello requiere un esfuerzo de indagación acerca de su naturaleza, determinantes, límites y posibilidades. Labor de suma complejidad, en cuanto los problemas que se plantean no se encuentran claramente definidos y es necesario dilucidarlos desde situaciones que se presentan en muchas ocasiones como ambiguas y contradictorias.

Diferentes encuadres disciplinarios y desarrollos teóricos propios del campo pedagógico en particular y de las ciencias sociales en sentido amplio aportan categorías que permiten avanzar desde una visión acrítica a una teoría comprensiva de la enseñanza. Sin embargo, es aún escasa o en todo caso relativamente reciente la producción que, desde el campo de la didáctica, aporta herramientas conceptuales y metodológicas que habiliten desde los procesos de formación un *modus operandi*[2] potenciador de posibilidades diferentes de conocimiento acerca de la temática. Alternativa que entendimos relevante construir y desarrollar como una opción en la perspectiva de aportar a una profesionalización genuina del trabajo docente.

La propia práctica profesional, circunscripta especialmente al campo de la formación inicial y continua de docentes, se constituye en plataforma de anclaje para la indagación y principal ámbito de emergencia de interrogantes respecto de los mejores modos de abordar el análisis y la reflexión acerca de las prácticas de la enseñanza. Desafío teórico y práctico a la vez, que direcciona la búsqueda en procura de nuevos enfoques sobre la cuestión.

En la formación inicial de docentes, nuestra experiencia de largos años en la cátedra universitaria responsable de la residencia[3] plantea la necesidad de abordar *el análisis de las prácticas* de la enseñanza desde diferentes planos:

2. La idea de *modus operandi* remite a la expresión utilizada por Pierre Bourdieu (1975), inicialmente en su obra *El oficio del sociólogo*, luego retomada en otros escritos y a la que más adelante nos referiremos en particular.

3. Se trata de la cátedra Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC (Argentina), actualmente Práctica Docente y Residencia. Seminario-Taller, denominación que adopta ante el cambio de plan de estudios. Para esta cátedra, en particular desde 1987 –con la posterior reincorporación de la cesantía en el proceso dictatorial– reelaboro la propuesta para docencia, extensión e investigación, con motivo de la postulación al cargo por concurso para profesor titular (propuesta sostenida, profundizada y reactualizada en su desarrollo hasta la fecha).

1. El que remite al trabajo en torno a los registros observacionales que los residentes realizan en las instituciones en la etapa previa a la instancia de prácticas intensivas; instancia que requiere, desde el punto de partida, claridad en la perspectiva teórico-metodológica, para evitar la desorientación ante el cúmulo de información que en general se recoge y que se traduce, en muchos casos, en la pérdida de valor del trabajo empírico. Hacerlo de manera tal que la riqueza de los datos se condense en informes que transparenten información clave para elaborar las propuestas de intervención a los fines de la enseñanza.
2. El que se inscribe en los procesos de acompañamiento en las instancias de prácticas intensivas donde los formadores –en intercambio continuo con los residentes– comparten procesos de análisis a diferentes niveles, tanto en el tiempo de preparación como en el desarrollo de cada una de las clases, a fin de validar, triangular, objetivar las propuestas desarrolladas y realizar los ajustes necesarios.
3. El del análisis, una vez finalizada la etapa de prácticas intensivas, que, estrictamente vinculado al plano anterior, constituye un reto cuando, ya ante la posibilidad de un retorno global sobre la experiencia, interesa reconocer dificultades, ausencias, puntos de ruptura, a la vez que buenas resoluciones en diferentes aspectos y momentos de la experiencia.

En todos los planos mencionados, la tarea se complejiza significativamente cuando se marca una distancia epistemológica, a la vez teórica y metodológica, de perspectivas que asientan y restringen los análisis de los datos obtenidos a partir de registros observacionales diseccionados por guías de observación.

Las guías –herencia de las primeras experiencias sistemáticas en la formación de maestros, del *normalismo* en el caso de Argentina–,[4] prefiguran categorías respecto de las cuales obtener información. Desde una aparente pretensión de objetividad operan, sin embargo, como filtros de aquello que es objeto de registro, al constituirse en esquema demarcatorio de aspectos en los cuales focalizar luego el análisis-interpretación de situaciones, acciones e interacciones de diferentes momentos de la clase.

4. Si bien excede los propósitos de este texto, no se nos escapa que, situadas históricamente en su contexto de emergencia, las guías de observación pudieron haberse configurado inicialmente y legitimado en el tiempo como un intento de vías de objetivación y categorización que avanzaran respecto de interpretaciones sostenidas desde juicios de valor construidos, en muchas ocasiones, sin parámetros claros de referencia. En otra línea de sentido, son expresión de la tensión positivismo-espiritualismo, eje de debates en la época.

Cabe señalar al respecto que el uso de guías de observación en la formación inicial de docentes tuvo una fuerza de principio ritual de tal magnitud que su impronta aún es reconocible. Y lo es más allá de que las guías no otorguen la evidencia de su materialización en soporte papel y desde diversas diagramaciones. Su vigencia se mantiene, en ciertos casos, desde lo que podría caracterizarse como *grillas interiorizadas*[5] que delinean las fronteras de aquello accesible, identificable desde los campos de la mirada, la escucha y la lectura.

En este marco y en el contexto de la formación inicial de docentes, surgen preguntas tales como: ¿es posible lograr registros de las clases que permitan capturar-apresar la complejidad de las situaciones? ¿Cómo operar para alcanzar el mayor nivel de exhaustividad y al mismo tiempo lograr indicios, pistas sobre formas de manifestación de lo singular? ¿La observación es la única vía de acceso al análisis de situaciones de prácticas de enseñanza? ¿Se podría imaginar vías diferentes? ¿Qué cuestiones relevar en la observación y qué instrumentos permitirían complementar los datos obtenidos? ¿Cuáles serían los modos de encarar una lectura comprensiva de los registros observacionales? ¿Qué criterios utilizar para avanzar en el tratamiento de los datos despejando información secundaria y focalizando en aspectos sustantivos en el desarrollo de la clase? ¿Cómo evitar la tendencia a emitir juicios valorativos totalizantes y reconocer aspectos diferenciables en el desarrollo de las clases? ¿Cuáles son los principales obstáculos en esta dirección?

Las experiencias de práctica profesional, desde la labor de asesoramiento pedagógico particularmente en los niveles medio y superior, constituyen otro ámbito de problematización sobre la cuestión. Los requerimientos de profesores en los espacios de consulta individual o grupal solicitados al asesor pedagógico, en la mayoría de los casos, refieren a dificultades para resolver algunos obstáculos de orden didáctico. Obstáculos que, en ciertos aspectos, se presentan en la preparación-planificación de clases pero, sobre todo, en la concreción de las previsiones y su objetivación en los diseños. En esa instancia, surgen interrogantes sobre situaciones concretas de interacción con los alumnos que transparentan la impronta que asume en el desarrollo de una clase la imprevisibilidad. La conversación remite por ende a las resoluciones construidas *in situ* en función de las resonancias particulares que surgen al poner en acto representaciones anticipadas en el diseño. Los interrogantes tienen su emergencia en la reconstrucción de las hipótesis centrales que justifican las definiciones y decisiones asumidas al planificar. Luego, se orientan a

5. Expresión que adopto personalmente para aludir a prefiguraciones categoriales internalizadas como esquemas mentales de lectura e interpretación que se sostienen en estado de latencia y que operan en los docentes sin que medie ninguna explicitación y, en muchos casos, incluso más allá de su conciencia.

la búsqueda de proximidades y distancias entre lo pensado y lo actuado, por lo que procuran reconocer el sentido de las decisiones a la vez que inferir las razones que justifican qué permanece y qué cambia.

En estos casos, las preguntas refieren básicamente a: ¿cómo lograr procesos reconstructivos desde la memoria que alcancen la mayor exhaustividad y proximidad posible respecto de las situaciones objeto de análisis? ¿Cómo establecer una posición que posibilite en el diálogo un intercambio reflexivo? ¿Qué alternativas facilitarían una genuina interrogación sobre los acontecimientos y situaciones objeto de análisis, que tome distancia de la tendencia espontánea a asumir posiciones defensivas y justificatorias respecto de lo actuado? ¿Qué enfoques alternativos permitirían dar curso a una ampliación de los relatos y de la información recogida sobre la base de los mismos? ¿Cómo abordar un proceso que avance secuencialmente en las relaciones reconstrucción-análisis-nueva producción? ¿Cuáles son las principales dificultades que se presentan al encarar procesos reconstructivos de prácticas de la enseñanza, particularmente en espacios colectivos?

Las experiencias en procesos de formación continua con maestros y profesores cuya actuación profesional remite a diferentes niveles, ciclos, modalidades, disciplinas, áreas y campos de conocimientos, tanto por su contexto de formación como de práctica profesional, abre otro conjunto de interrogantes; entre ellos: ¿cabe pensar en la posibilidad de elaborar un modelo de análisis o se trata simplemente de ampliar el sistema categorial que desde un enfoque clásico en la didáctica[6] orienta la labor analítica? ¿Es posible operar metodológicamente de modo de abrir cauce a una lógica que permita capturar temporalidad, movimiento, contingencia, sin imponer patrones fijos de análisis e interpretación? ¿Cómo dar lugar a nuevas preguntas, formas de indagación, referencias de lectura que permitan avanzar a una visión más comprensiva y situada de las prácticas de la enseñanza? ¿Cuáles serían las vías para configurar una cartografía más amplia y diversificada de referentes empíricos, susceptibles de ser rastreados y sometidos a análisis? ¿Qué dispositivos de formación y qué formatos didácticos[7] se constituirían en vías alternativas de incursión en las prácticas de la enseñanza en los procesos de formación?

6. Con enfoque clásico nos referimos a lo que diversos autores –entre ellos principalmente Edith Litwin en Argentina– caracterizaron como la *agenda clásica* en la didáctica, que remitía a objetivos, contenidos, métodos, actividades, recursos y formas e instrumentos de evaluación como variables sustantivas del sistema didáctico configuradoras de las propuestas para la enseñanza.

7. Los conceptos de *dispositivo* y *formato* serán analizados en capítulos subsiguientes. Solo a modo de anticipo, señalamos que *dispositivo* se utiliza en el sentido que le asignan Foucault y otros autores que en el campo educativo se refieren a dispositivos pedagógicos y dispositivos de formación. *Formatos*, es utilizado particularmente por J. Lemke quien, desde una perspectiva socio-semiótica, los define como componentes metodológicos en las propuestas de enseñanza para las clases de ciencia.

En suma, y como derivación de los interrogantes anteriores: ¿es posible recuperar aportes de la didáctica general cuando se trata de encarar procesos de análisis de situaciones de prácticas de enseñanza? Si es posible, ¿en qué dirección?; ¿con qué alcances y límites?; ¿cuál sería, en esa perspectiva, el interjuego didáctica general, didácticas específicas?

Las relaciones intervención-investigación en el estudio de la enseñanza

La actividad profesional durante los últimos años, principalmente desde la docencia en la universidad en el grado y posgrado, se constituyen en condiciones propiciatorias para la generación de los primeros avances en respuesta a los interrogantes planteados, conjugando la labor investigativa con procesos de intervención. En este sentido, dos circunstancias particulares van a tener una incidencia directa por el nexo temático entre la problemática de las prácticas de la enseñanza y sus procesos de análisis. En primer lugar, el hecho de concursar por segunda vez, para renovar el cargo de Profesora Titular en la cátedra de Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, en el año 1998 y la designación como Profesora responsable de un seminario en la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el mismo año. El programa elaborado en ese momento para la cátedra de grado en Córdoba incluye una unidad destinada al análisis de las prácticas, que se pone en juego principalmente en la instancia denominada *postprácticas*, como base preparatoria a nivel teórico y metodológico para concretar el proceso conducente a la elaboración del informe final de la experiencia de residencia docente. Respecto del posgrado, el tema que las autoridades de la Maestría en Didáctica proponen inicialmente es "Reflexión y análisis de las prácticas de la enseñanza", y definen como modalidad de desarrollo la de Seminario-Taller.

La propuesta de posgrado, en particular, inició un proceso de búsqueda de antecedentes sobre las relaciones entre práctica y reflexión. Se toma así contacto con desarrollos específicos sobre la temática en el marco de lo que se define en el campo pedagógico como pensamiento anglosajón, desde autores como Fenstermacher, Stenhouse, Elliot, Eisner, Schön, Argiris, Zeichner, Tabachnik, Liston, entre los principales y en Europa continental, particularmente en España, con los trabajos de Pérez Gómez, Angulo Rasco, Contreras, Arnaus, Salinas Fernández y Montero Mesa, entre otros. Desarrollos que tienen amplia difusión desde la producción editorial que llega a Argentina a

partir de la reapertura democrática en la década del ochenta y luego con los procesos de reforma de los años noventa. Indagaciones posteriores indican que existe también un significativo avance en el abordaje investigativo de la cuestión en países como Noruega, Holanda, Portugal, Australia, Canadá, Chile y Brasil. Antecedentes a los que tenemos acceso principalmente desde ponencias presentadas en eventos científicos, luego publicadas en memorias, actas y compilaciones.[8]

De esta manera, se inicia la labor de profundización en los aspectos teórico-metodológicos que entran en juego en los procesos reflexivos de las prácticas docentes. En esta clave de lectura, y en consonancia no solo con la propia especialización profesional en el campo de la didáctica, sino con los requerimientos de los ámbitos formativos mencionados, surge una primera delimitación: abordar la problemática enfatizando los aspectos pedagógico-didácticos comprometidos en las prácticas docentes, sin desconocer por ello la importancia de dimensiones de análisis que tienen emergencia en otras referencias disciplinarias, perspectivas teóricas y/o programas de investigación.

Se avanza en consecuencia desde un recorte del objeto, refiriendo –en el marco de las prácticas docentes– específicamente a las prácticas de la enseñanza, al mismo tiempo que se precisa el alcance asignado a los procesos de análisis adoptando la expresión *análisis didáctico* como categoría central para referir a ellos.

En esta perspectiva, el foco de atención remite a las prácticas que se desarrollan en instituciones educativas al interior del aula, más allá de la particular arquitectura que configure este espacio según los casos. Y en el ámbito del aula, puntualmente en lo relativo a *la clase* como expresión del interjuego entre los procesos de aprender y enseñar, como ámbito de concreción de polifacéticas relaciones entre docentes, alumnos y conocimientos atravesados por las determinantes institucionales y contextuales más amplias. Referirse al análisis de las prácticas de enseñanza precisando su alcance en términos de *análisis didáctico* y, como consecuencia, inscribir esta labor en la didáctica como referencia disciplinar deja en un plano de cierta opacidad otras dimensiones de análisis que remiten específicamente a los sujetos y al plano institucional que, sin duda, aportan a la elucidación de los procesos que se suscitan en dichas prácticas. De todas maneras, dada la multidimensionalidad

8. Cabe destacar por su relevancia y especificidad temática el "Symposium Internacional El Prácticum" que se realiza en Galicia, coorganizado por universidades de España (Galicia) y Portugal, que hasta el momento ha concretado, según registramos, once convocatorias, como también los ENDIPE (Encontros Nacionais de Didática e Práctica de Ensino) en Brasil, que tiene publicadas las presentaciones de quince encuentros. Dada la profusión de trabajos presentados en estos eventos, un cuidadoso examen de ellos, aun para resaltar temáticas recurrentes, ameritaría una investigación específica.

que se entiende inherente a estas prácticas, la perspectiva por la que se opta en la propuesta para su indagación es la *multirreferencialidad*,[9] por entender que solo desde este enfoque es posible abordar en su materialidad concreta, y no meramente retórica, las múltiples facetas inherentes a la complejidad que las caracteriza.

El conjunto de experiencias de intervención mencionadas se constituye en puntos de anclaje para la construcción de alternativas específicas que con el tiempo dan lugar a la configuración de una propuesta concreta. Sobre la base de los primeros avances, y su paulatina profundización a partir de procesos de triangulación y validación, va cobrando fuerza, a su vez, la idea de hacer de dicha propuesta un dispositivo[10] de formación en el *análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza*.

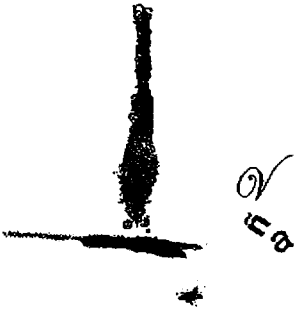
En consonancia con estas postulaciones, los diferentes capítulos y apartados de este libro se orientan a explicitar y fundamentar cómo se construyen desde los procesos formativos las relaciones entre reflexión e intervención respecto de las prácticas de la enseñanza, a presentar alternativas y vías de entrada al análisis de dichas prácticas en atención a las principales dificultades reconocidas desde la posición de formador y, en diálogo con estas ideas, a dar cuenta de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan abordar el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza y su inclusión en prácticas docentes en sentido amplio.

9. El concepto de multirreferencialidad se asume en coincidencia con pensadores franceses, principalmente Jacques Ardoino (1990/1993). Alude a una perspectiva que permite el abordaje de objetos/problemas complejos desde la convergencia de disciplinas y enfoques diferentes, sin que la búsqueda de complementariedad comprometa las diferencias que los caracterizan.

10. Junto a la primera aproximación ya señalada respecto de la perspectiva en el uso de este término, cabe agregar que, en este caso, se alude al dispositivo en *términos pedagógicos* en una doble manifestación: como dispositivo de formación y como dispositivo de análisis. Por otro lado, en tanto se procura profundizar en los aspectos relativos a la configuración de este tipo particular de dispositivo formativo, precisar el alcance que se le asigna será un aspecto a considerar puntualmente tanto en el plano teórico como metodológico.

CAPÍTULO 1

Enseñanza y prácticas reflexivas



Demarcaciones conceptuales

Las propuestas que se desarrollan en el campo de la enseñanza y de la formación de docentes bajo el lema de la reflexión parecen expresar conceptos totalmente novedosos cuando se trata, en realidad, de una reconceptualización de enfoques asociados desde hace tiempo a la mejora del trabajo docente.

Podría hablarse de toda una constelación de ideas interrelacionadas con la reflexión del profesor como:

> La profesionalización de los enseñantes, la autonomía docente, el profesor como investigador de su práctica, los profesores como intelectuales reflexivos, etc. La mayoría con un denominador común, la crítica y la búsqueda de alternativas al modelo de racionalidad tecnocrática o instrumental que ha dominado el debate y pensamiento en la formación y perfeccionamiento del profesorado en las décadas precedentes (Salinas Fernández, 1994: 81).

Coinciden en esta perspectiva los discursos de políticos, administradores y teóricos. Sin embargo, no siempre esta coincidencia se mantiene cuando se abandona el campo de las declaraciones para referir a situaciones de las prácticas cotidianas donde –indudablemente– hay que enfrentar las posibilidades y limitaciones del proceso reflexivo.

El problema ya no se plantea en términos de si los profesores reflexionan o no sobre sus prácticas –ya que de alguna manera pareciera que lo hacen–, sino en explicitar el contenido y los modos de incursionar en tal reflexión, que resulta indicativo del tipo de racionalidad que orienta esas prácticas y, por tanto, de los procesos de cambio derivados de ellas. No obstante, es frecuente encontrar referencias a la reflexión del profesor como base necesaria para el cambio y sostén de las reformas escolares, sin asumir el valor de tal explicitación, lo que deriva, en muchos casos, en la banalización del discurso que sostiene esta propuesta.

El interés por discriminar perspectivas de análisis, y el rastreo que realizamos en esta dirección, nos permite la identificación de un número significativo de autores que generaron producciones específicas sobre la temática. Pueden así mencionarse algunos como John Peters, Jesse Goodman, Victoria J. Marsick, de quienes identificamos ponencias sobre el tema, y Gary D. Fenstermacher, Donald Schön, Laurence Stenhouse, John Elliot, Daniel P. Liston, Kennet. M. Zeichner, Stephen Kemmis, entre otros, autores de capítulos de libros u obras completas destinadas al tratamiento de la cuestión.

Resulta ejemplificador, en este sentido, presentar brevemente consideraciones a partir de los primeros reconocimientos realizados desde John Peters (1987), Jesse Goodman (1987) y Victoria Marsick (1991), en tanto dan visibilidad –aun inscribiendo en una proximidad de enfoque– a las diferencias de foco y énfasis que colocan en sus aportaciones.

Peters (1987) señala que la reflexión pone en tensión dos conceptos clave: prácticas habituales o rutinarias e intencionalidad. Desde su visión acerca de la teoría de la actividad, las rutinas son inherentes a la misma. La cuestión, en todo caso, radica en precisar si tales rutinas son producto de la prueba y el error; resultado de hábitos incorporados en términos de automatismos, por ende, no adaptables o, por el contrario, en tanto prácticas habituales, se asumen como marco de referencia de las acciones cotidianas sin perder de vista las intencionalidades que están en juego en cada caso. En este último sentido, refiere a rutinas sobre las que operan planos de reflexividad y que por lo mismo pueden ser aplicadas más extensivamente. La reflexión, en consecuencia, estaría en la base de la génesis de rutinas flexibles y adaptables en función de las intencionalidades. Para ello, estas deben tener cierto nivel de detalle, ser suficientemente consistentes y sugerir una base amplia de orientación para los sujetos, de modo de posibilitar la transferencia.

Goodman (1987) plantea que la reflexión parece ser un eslogan que, en su uso, remite a significaciones diferentes que requieren clarificación. Esto demanda, desde su perspectiva, confrontar con enfoques tecnocráticos y, sobre esta base, proponer nuevas formas de relación teoría-práctica. En este

marco, señala la necesidad de avanzar teóricamente desde una interrogación más fuerte acerca del tema, para lo cual remite básicamente a tres áreas de problematización:

1. El *objeto de la reflexión* en el que incluye tres niveles que es necesario discriminar claramente si de lo que se trata es de no centrarse en problemas utilitarios sino sustantivos. Al respecto distingue: a) las técnicas, orientadas a alcanzar ciertos objetivos puntuales y precisos; b) la relación entre principios y práctica educativa que apunta a establecer las consecuencias derivadas de peculiares relaciones entre acciones y creencias; y c) matices morales y políticos en el discurso educativo.
2. El *proceso de reflexión,* que en tanto se orienta a la resolución de problemas, requiere la integración de ciertas formas de pensamiento, muchas veces disociadas en el análisis de los procesos de la práctica: el pensamiento racional y el pensamiento intuitivo. En tal sentido, considera como antítesis de una pretensión de reflexividad lo que podría definirse como pensamiento rutinario, circunscrito a pautas predeterminadas y, sobre todo, dependiente de principios basados en la tradición y la autoridad. Recupera, en cambio, la potencialidad en su necesaria convergencia del pensamiento racional –que procesa de modo lógico, secuencial y ordenado, con énfasis en el razonamiento deductivo–, y el pensamiento intuitivo –que da lugar a la imaginación y la creatividad.
3. Por último, refiere a las *actitudes* necesarias para la reflexión: *apertura de pensamiento* y escucha de opiniones divergentes; de respuesta, *orientadas a hallar sentido*, aplicar información en una dirección determinada y considerar sus consecuencias e implicaciones y, por fin, *entusiasmo*.

Marsick (1991) entiende que ser críticamente reflexivo significa buscar presunciones, valoraciones y creencias que subyacen en las acciones. En esta dirección, si se intenta asumir una posición crítica frente a la racionalidad técnico-instrumental, es necesario prestar mayor atención al planteamiento de problemas. En esta clave de lectura propone especificar el foco de atención, con el necesario enmarque en el contexto, que posibilite la comprensión del problema. Observa que a partir de ello, secuencialmente, será posible sugerir el planteo de acción para luego reinterpretar la situación a la luz de las consecuencias generadas. Se podrían reconocer, al respecto, dos circuitos: el primero, simple, de prueba de la misma estrategia o variaciones directas de ella; el segundo, doble, orientado a la indagación crítica de razones del fracaso de las

decisiones asumidas. Este último circuito se asociaría más claramente con una posición de reflexividad en tanto procura profundizar bajo la superficie, para descubrir valores, presunciones y juicios desde la autorreflexión combinada necesariamente con el diálogo y el trabajo en equipo. Advierte, asimismo, sobre una cuestión central no siempre considerada, como la organización necesaria para una mayor productividad en esta tarea, la que se vuelve dificultosa, de no mediar modificaciones en las condiciones de trabajo en las instituciones.

Llegados a este punto en nuestras indagaciones y conscientes de la variedad y diversidad de autores y contextos en los que esta temática es objeto de análisis y debate, un texto de Ángel Pérez Gómez (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992) nos permite el acceso a un primer nivel de síntesis de diferentes aportaciones sobre la cuestión.

En la intención de incursionar en los dilemas planteados sobre formación de docentes vinculados a concepciones acerca de la enseñanza, el autor comienza refiriéndose a perspectivas básicas sobre la cuestión. Distingue, en tal sentido, cuatro que considera sustantivas: *académica, técnica, práctica* y de *reconstrucción social*, en las cuales a su vez es dable reconocer corrientes y/o enfoques que las enriquecen o singularizan. Deja claro, al mismo tiempo, que como ocurre con toda propuesta de clasificación, particularmente en ciencias sociales –aun en aquellas más depuradas–, refleja límites difusos y difíciles de encuadrar por lo cual en algunas necesariamente se visualiza la intersección de perspectivas.

Entre las cuatro perspectivas mencionadas, que dan lugar a investigaciones diversas de amplia difusión y circulación de resultados, optamos, dada su estrecha relación con la problemática en estudio, por exponer consideraciones respecto de las designadas como *práctica* y de *reconstrucción social*.

En relación con la *perspectiva práctica*, Pérez Gómez alude a dos enfoques que se fueron diferenciando claramente con el tiempo: el *tradicional*, que se apoya básicamente en la experiencia práctica, y el *reflexivo sobre la práctica*. En tanto perspectiva, nos importa detenernos particularmente en la consideración que de ella realiza por cuanto, al hacerlo, esboza una caracterización de la enseñanza que desde nuestra visión entendemos de especial fertilidad. Al respecto, el autor afirma:

> Se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por ello el profesor/a debe concebirse como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad

> para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula.
> La formación del profesor/a se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. La orientación práctica confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados, como el procedimiento más eficaz y fundamental en la formación del profesorado y en la adquisición de la sabiduría que requiere la intervención creativa y adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes del aula (Pérez Gómez, 1992: 410).

En lo que hace al enfoque tradicional, coincidiendo con Zeichner (1990, cit. en Pérez Gómez, 1992), señala que concibe *la enseñanza como actividad artesanal* y que, en consecuencia, el conocimiento sobre ella se fue acumulando lentamente desde el ensayo y error a lo largo de los siglos, dando lugar a una "sabiduría profesional transmitida de generación en generación" desde el "contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado". Debido a ello, "el conocimiento profesional resultante es tácito, escasamente verbalizado y menos aún teóricamente organizado" y se presentifica en "el buen hacer del docente experimentado", a la vez que "se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz".

De manera similar, según advierte Pérez Gómez, Elliot (1989, cit. en Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992) considera que este aprendizaje se asienta en una modalidad de práctica intuitiva y fuertemente rutinizada, por ende no reflexiva, que se va constituyendo en el mundo privado del aula y en una situación de aislamiento profesional. El conocimiento resultante, acumulado a lo largo de décadas y siglos,

> se encuentra inevitablemente impregnado de los vicios y obstáculos epistemológicos del saber de opinión, inducido y conformado por las presiones explícitas o tácitas de la cultura e ideología dominantes [...], saturado de mitos, prejuicios y lugares comunes no fácilmente cuestionados (Pérez Gómez, 1992).

En razón de ello, en la visión del autor, con la que acordamos, sin el apoyo conceptual, teórico-metodológico de la investigación educativa, como de la reflexión sistemática y compartida sobre la práctica, el proceso de socialización del profesorado tiende a reproducir los obstáculos acumulados en la práctica empírica bajo las presiones de las culturas académicas e institucionales dominantes.

En cuanto al *enfoque reflexivo sobre la práctica*, el autor remite a diferentes estudiosos que concretan aportes al debate sobre la cuestión, como:

Stenhouse (1984), *docente como investigador en el aula*; Eisner (1985, cit. en Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992), *enseñanza como arte;* Schön (1983, 1987, cit. en Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992), *profesor/a como práctico reflexivo*, entre otros. Sobre esta base apunta:

> Con la crítica generalizada a la racionalidad técnica, desde diversos frentes teóricos y distintas comunidades académicas, aparecen metáforas alternativas para representar el nuevo papel que debe jugar el profesional enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas. [...] Aunque cada una de estas imágenes y metáforas del docente y de la enseñanza ofrece matices distintos y énfasis diferentes, a todas ellas subyace el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula. Más bien parten de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores/as cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos (Pérez Gómez, 1992: 412).

A criterio de Pérez Gómez, para comprender la riqueza de estos planteamientos que, por otra parte, explican su efervescencia en las últimas décadas del siglo pasado, conviene entender la evolución histórica de las ideas que le dan fundamento que, si bien pertenecen a contextos de emergencia distantes en el espacio y en el tiempo, concluyen convergiendo en un movimiento teórico-práctico de suma vitalidad y reconstrucción permanente. Movimiento que procura, básicamente, evitar el carácter reproductor, acrítico y conservador que tipificaba al enfoque tradicional sobre la práctica. Así, señala:

> Resulta obligado en este recorrido reconstructivo reconocer a Dewey como una de las primeras y más significativas aportaciones a favor de la enseñanza como actividad práctica, con su famoso principio pedagógico de aprender mediante la acción (*learning by doing*) y su no menos influyente propuesta de formar un profesor/a reflexivo que combine las capacidades de búsqueda e investigación con las actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad (Pérez Gómez, 1992: 413).

Según el autor, para Dewey, la reflexión es un proceso en el que se integran actitudes y capacidades, de modo que el conocimiento de la realidad

surge de la experiencia de la misma e impregnado de sus determinantes. La investigación y la intervención reflexiva, abierta y sincera, configura en consecuencia, el pensamiento creador del ser humano, apegado a la realidad pero al mismo tiempo reflexivo y crítico ante ella.

La obra de Schwab (1974) es mencionada como el segundo gran hito de este movimiento que se aleja progresivamente de las restricciones de la racionalidad técnica. Su libro *The practical: a language for curriculum* supone un punto de obligada referencia en el rastreo histórico de la crítica a las empobrecedoras implicaciones del planteamiento tecnocrático en educación. Apoyado en la distinción aristotélica entre discurso técnico y discurso práctico, defiende decididamente que la enseñanza es más una actividad práctica que técnica, ya que implica el flujo permanente de situaciones complejas y problemáticas ante las cuales el profesor/a debe elaborar criterios racionales de comprensión y propuestas argumentadas tendientes a la concreción de los fines generales en proyectos de intervención situacionales. En consecuencia, la formación del profesorado no podrá considerarse como una mera responsabilidad académica de adquisición de conocimientos teóricos, supuestamente útiles para la práctica, sino fundamentalmente como la preparación de un profesional capaz de intervenir en el arte de la práctica.

Recogiendo esta herencia y haciendo anclaje en tales ideas, será Stenhouse (1984) en Gran Bretaña quien, según Pérez Gómez, clarifique el papel del arte en la enseñanza desde su postulación del profesor/a como investigador y, con ello, la elaboración del conocimiento pedagógico a partir de la misma práctica. En lugar de procurar y enfatizar el conocimiento teórico-externo, su propuesta privilegia una reconceptualización que transforme tal conocimiento desde la práctica. En lo que califica como un salto histórico, expone las ideas de Fenstermacher (1989), que entiende en consonancia con los planteamientos de Schwab, aun cuando a su juicio no sea del todo estricto incluirlo en la línea que desde Stenhouse a Elliot está configurando esta corriente crítica.

Respecto del enfoque reflexivo de la práctica, plantea una distinción de tres perspectivas claramente discriminadas:

- *reflexión como acción mediatizada instrumentalmente*, que se orienta a imitar las prácticas de enseñanza que la investigación empírica ha encontrado eficaces. La fuente de conocimiento es en consecuencia una autoridad exterior y en este marco, el conocimiento teórico dirige la práctica;
- *reflexión como proceso de deliberación entre diversas y a menudo encontradas orientaciones de enseñanza*, en la que también la fuente

de conocimiento es la autoridad externa, pero el modo de conocer ya es deliberativo, a través del contraste con colegas y en función de las necesidades del contexto. El conocimiento, entendido como relativo, no dirige la acción, sino que la informa u orienta; y por último

- *reflexión como reconstrucción de la experiencia*, que opera mediante tres fenómenos paralelos: a) *reconstruir las situaciones donde se produce la acción*, atendiendo a características antes ignoradas o reinterpretando y asignando nuevo significado a las características ya conocidas; b) *reconstruirse a sí mismos como profesores/as*, adquiriendo conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de actuación; y c) *reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos*, lo que implica analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza.

Esta última perspectiva marca para Pérez Gómez un punto de superación de los planteos respecto de la reflexión en la acción, y lo hace en tanto propone la reconstrucción dialéctica del quehacer docente, abordando también las condiciones políticas, sociales y económicas que inciden en su pensamiento y acción, así como el escenario en el que interviene. Es a partir de este planteo que ya se sitúa en la perspectiva de reconstrucción social:

> La reflexión así desarrollada es una forma de practicar la crítica con el objetivo de provocar la emancipación de las personas cuando descubren que tanto el conocimiento como la práctica educativa son construcciones sociales de la realidad que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y a un tiempo y que, por tanto, pueden cambiarse históricamente.
> En este último enfoque de la reflexión, el conocimiento es un proceso dialéctico, los profesores/as construyen su propio conocimiento cuando se sumergen en una conversación, tanto con la situación, como con los supuestos que orientan su acción en ese escenario concreto. El conocimiento que se ofrece desde fuera no es aceptado más que con valor metafórico, teniendo siempre presente que ha sido generado en otro espacio y tiempo por otras personas, en condiciones peculiares y dentro de una situación problemática siempre en cierta medida singular. El docente se enfrenta necesariamente a la tarea de generar nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve. Así, dentro de este enfoque de reflexión, el conocimiento al incluir y generar una

forma personal de entender la situación práctica, transforma la práctica (Pérez Gómez, 1992: 421-422).

Desde nuestra visión, el planteo que afinca en la reconstrucción crítica de la experiencia resulta particularmente relevante por sus posibles derivaciones en la generación de propuestas de formación, por lo que se incorpora como parte sustantiva de nuestro andamiaje conceptual.

En la perspectiva de *reflexión en la práctica para la reconstrucción social*, se agrupan aquellas posiciones que, con matices diferentes, conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social impregnada de opciones de carácter ético en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento durante todo el proceso de enseñanza. El profesor/a es considerado como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender los procesos implicados en la enseñanza como las condiciones en que esta tiene lugar.

Dentro de esta línea, por su amplio espectro es posible

> considerar la inclusión de aquellos autores que se manifiestan abiertamente defensores de trabajar y desarrollar en la escuela y en el aula una propuesta ética concreta de justicia, igualdad y emancipación social [...] (Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis), hasta aquellos otros que desde posiciones más liberales defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, sin especificar de antemano un modelo concreto de sociedad (Stenhouse, Elliot, McDonald) (Pérez Gómez, 1992: 422).

El enfoque de crítica y reconstrucción social enfatiza tres aspectos fundamentales a tener en cuenta en los programas de formación de profesores: 1) la adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de clara orientación política y social, en el que las disciplinas de las ciencias humanas son consideradas parte central de los contenidos en el currículo de formación; 2) el desarrollo de capacidades de reflexión crítica, para desenmascarar la influencia de la ideología dominante en las prácticas cotidianas en el aula, en el currículo, en la organización de la vida en la escuela, en los sistemas de evaluación, entre otras cuestiones; 3) el desarrollo de actitudes consonantes al compromiso del profesor/a como intelectual transformador. Actitudes de interés, iniciativa y búsqueda, de experimentación y crítica, de trabajo solidario y colaboración. A partir de estos planteos, y en contraposición a quienes sostienen que los profesores/as deben mantener una clara neutralidad política, se considera que

tanto la intervención del docente en el aula como los programas de formación del profesorado deben enmarcarse en posiciones políticas respecto de la institución escolar y su contexto social. De ello se desprende la necesidad de hacer explícitos estos supuestos, analizarlos y someterlos a crítica y escrutinio público, en franco contraste con cualquier ficción de neutralidad.

A pesar de su significativo grado de desarrollo teórico, este enfoque se mantiene en un plano de marginalidad por su escasa influencia en las prácticas de formación de profesores.[1]

La reflexividad crítica

Entre las vías que posibilitan la reflexividad crítica, nos importa detenernos en el enfoque de investigación/acción y su relación con la formación de profesores por la fuerza que adquieren en nuestro país las propuestas vinculadas a la investigación desde el discurso de las políticas educativas en el contexto de las reformas de los años noventa para la formación de docentes.

Pérez Gómez (1992), en el marco del trabajo ya mencionado, señala que, como parte de la perspectiva de reflexión sobre la práctica y reconstrucción social, desde fines de la década del sesenta, se desarrolla en Gran Bretaña una importante corriente pedagógica de significativa influencia en la mayor parte del mundo anglosajón, que tiene como principales representantes a Stenhouse y Elliot.

Según Stenhouse (1989), la enseñanza es un arte, por lo que no puede considerarse como una rutina de gestión mecánica o ingenieril; arte en el que las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. Esta visión lo conduce a rechazar el enfoque por objetivos dominante en los setenta, el cual enfatiza en el desarrollo del currículo las tareas instrumentales que asocian principios y rutinas empíricamente verificadas con la idea de una enseñanza eficaz. Como contrapartida, propone un modelo procesual en el que los valores que rigen la intencionalidad educativa se erigen y concretan en principios de procedimiento que orientan los diferentes momentos de la enseñanza. En este modelo, el propio profesor/a deviene constructor/a de

1. Cabe señalar que no hemos podido corroborar, en consonancia con esta observación realizada por Pérez Gómez, si con el curso del tiempo estos programas alcanzaron otro grado de incidencia en experiencias concretas en prácticas de formación. De todos modos, el conjunto de las propuestas realizadas en el marco de estos enfoques parecieran haber tenido más presencia en el ámbito de los debates académicos entre diferentes comunidades que en el campo de la intervención. El autor comenta dos experiencias destacables, realizadas dentro del Programa de la Universidad de Wisconsin-Madison, en el que trabaja Zeichner y en el Programa desarrollado por Kemmis en la Universidad de Deakin, Australia (Pérez Gómez, 1992: 424).

las propuestas curriculares, para lo que requiere potenciar el desarrollo de su actividad intelectual y creadora que le permitan definir y trasladar a las prácticas en el aula los valores educativos significados como prioritarios. Es por ello que, para este autor, no puede haber desarrollo del currículo sin desarrollo del profesorado, lo que reclama más que una formación puramente académica, una preparación para intervenir en procesos de investigación de las prácticas, reflexionar sistemáticamente sobre ellas y utilizar los resultados en la mejora continua. Investigar en el aula como ámbito natural implica enfrentarse a problemas singulares que deben experimentarse desde estrategias de intervención singulares adecuadas a cada contexto y situación.

Para Elliot (1989), la investigación/acción emerge en Gran Bretaña, al menos como embrión, como una vía para desarrollar el currículo en las escuelas en instancias de innovación. De ahí que desde el punto de partida, su propósito sea incidir en las prácticas antes que producir conocimiento. Con este alcance, sus principales presupuestos serían los siguientes:

1. Mejorar la práctica comprendida como una actividad ética y no instrumental exige un proceso continuo de reflexión de todos los que participan en ella. Como el propósito central de la enseñanza es la concreción de valores sustantivos, cuya realización es difícil de anticipar en la medida que su concreción está siempre condicionada por el contexto, el único modo racional y ético de intervenir es mediante la reflexión permanente en la acción y sobre la acción.
2. La investigación en y sobre la acción debe abarcar todos aquellos aspectos que puedan estar incidiendo en la realización de los valores considerados educativos. En este sentido, se trata de una reflexión sin final preestablecido, en la que cada momento de reflexión conduce a un nuevo momento de experimentación en la acción sobre la que es nuevamente indispensable que se reflexione.
3. En este espiral de ciclos de experimentación reflexiva en el entrecruzamiento de momentos de acción y reflexión, para Elliot, se transforma la práctica, ya que se modifican los participantes y la situación. Los participantes desarrollan su capacidad para la discriminación y el juicio en situaciones humanas complejas, conflictivas, inciertas y singulares, al verse inducidos a recomponer esquemas estandarizados de pensamiento, presionados por las evidencias que devienen del proceso dinámico de interacciones que se producen en el aula y las instituciones educativas.
4. Las propias exigencias de la naturaleza de la reflexión hacen que la investigación/acción no pueda concebirse como un fenómeno

solitario en la mente de un profesor/a recluido en su aula. Requiere diálogo, debate de pareceres y expectativas y demanda, de forma ineludible, el contraste intersubjetivo y plural, para poder paliar los efectos de una argumentación unilateral.

5. La investigación/acción –que integra en un mismo proceso la investigación, el desarrollo profesional y la práctica– conduce a una concepción que rechaza decididamente la estricta división del trabajo impuesta por la racionalidad instrumental en la que los roles y tareas especializadas se distribuyen en posiciones jerárquicamente organizadas. En esta perspectiva, la intervención de los especialistas externos al aula y a la institución solo podrá justificarse en la medida en que sea facilitadora de las prácticas reflexivas de quienes participan directamente en los procesos educativos. Esto solo es posible cuando tales agentes abandonan una posición privilegiada y hegemónica y participan de manera negociada y abierta en procesos de colaboración.

Tanto para Stenhouse como para Elliot, el conocimiento especializado tiene un valor instrumental de servicio y apoyo a los procesos de reflexión. Desconocer este planteo, como ha ocurrido en muchas experiencias a lo largo de la historia de la educación y particularmente en lo relativo a la formación de docentes, conduce a provocar la alienación del maestro, con la natural consecuencia de imponerle un conocimiento que no domina, que le es ajeno y que abandonará fácilmente ante las perentorias exigencias de los complejos procesos en sus prácticas.

En consonancia con estas postulaciones, nos resulta pertinente incorporar aportes de Kemmis (1999), recuperando del conjunto de sus trabajos las ideas expuestas en el texto "La investigación/acción y la política de reflexión", que dejan en claro su postura radical asociada a la teoría social crítica y resultan de particular relevancia con relación a la investigación/acción y el debate que nos importa abrir sobre la cuestión.

En este escrito se expone como tesis central que la reflexión constituye un acto político que acelera o aplaza la realización de *una sociedad más racional, más justa y satisfactoria*. Respecto de la *naturaleza de la reflexión*, se precisa que está orientada a la acción, es social, política y su producto es la *praxis* en tanto acción informada y comprometida. En esta línea de sentido, se delinean en términos argumentativos una serie de observaciones mencionadas como parte de la tesis, entre las que destacamos:

1. Frente a la tendencia a pensar la reflexión como un proceso psicológico que se produce en el plano mental y que deriva en la separación-esci-

sión entre pensamiento y acción, el autor entiende la reflexión como un proceso dialéctico. Se configura como *metapensamiento* atento a establecer relaciones entre pensamientos y acciones en un contexto determinado. En este sentido y, en consonancia con las tres formas de razón planteadas por Aristóteles (técnica o instrumental, práctica y teórica o especulativa) distingue tres formas de reflexión: la *reflexión orientada a la resolución de problemas*, la *deliberación práctica* y el *pensamiento especulativo*. La primera, de índole técnica y de uso más frecuente, identifica un problema y concibe soluciones para resolverlo, seleccionando los medios desde líneas de acción alternativas. La segunda va más allá de los medios y se plantea la evaluación de situaciones complejas, procurando determinar lo apropiado desde el punto de vista moral: básicamente decidir qué línea de acción será la más sabia y prudente. La especulativa, por último, se constituye desde la crítica y reconoce que los contenidos de nuestro pensamiento conforman y son conformados por las situaciones históricas en que nos encontramos.
De todos modos, en ninguna de estas opciones –técnica, práctica o de reflexión crítica– se puede, según Kemmis, entender la reflexión sin referirse a la acción y al contexto. Para comprenderla, es necesario saber cómo se orientan los actores a la acción por la reflexión y cómo se orientan a sí mismos en relación con el contexto histórico en el que deben actuar.

2. Tres razones permiten comprender, en la perspectiva del autor, que la reflexión está situada y orientada socialmente: la primera se desprende de su relación con el lenguaje en el marco de la conversación, aun cuando la reflexión pueda entenderse como la conversación de la mente consigo misma; la segunda deviene de reconocer que las ideas y comprensiones que dan forma y contenido a nuestra reflexión nos vienen dadas a partir de un mundo de sentidos y significados socialmente construidos. Por fin, la tercera, por cuanto los frutos de la reflexión, nuestras acciones, cobran significado y significatividad en un mundo social en el que justamente los otros nos comprenden a partir de estas y en referencia a las formas de vida que compartimos con los demás.
3. La reflexión, en tanto está al servicio de los intereses humanos, implica siempre un proceso político. En dirección a fundamentar este argumento de su tesis, Kemmis recupera los planteos de Habermas[2] acerca de los tres intereses constitutivos del conocimiento, asociados a su vez con las formas aristotélicas de la razón. Intereses a los que se

2. Como lo hace en otros trabajos de su autoría.

corresponden modos de reflexión que siempre son políticos, dado que tienen lugar en un contexto donde los intereses propios de las distintas personas se expresarán de diferente manera. Así, la reflexión técnica acepta como dado el contexto social y su objetivo es solucionar problemas en el marco de principios predefinidos como válidos; la reflexión práctica tiene como propósito el examen discursivo de los criterios y la acción, juzgando lo apropiado en el marco de un ámbito de comunicación y articulación de concepciones acerca de lo bueno; el objetivo de la reflexión crítica es descubrir el proceso a partir del cual llegaron a aceptarse estos criterios y develar su conformación histórica y social, y organizar la acción social hacia la emancipación. Es por todo esto que la reflexión no es de ninguna manera apolítica. En tal sentido, lo que distingue a las tres formas de reflexión no es si son políticas, sino hasta qué punto problematizan su carácter como tal. Por ello, no se presenta nunca como *contemplación sosegada*.

4. Lo planteado acerca de la reflexión en cuanto proceso social y político orientado a la acción, que forma parte de la historia, debería dejar en claro en la perspectiva del autor de que la reflexión es ideológica.[3] Esto es así, por cuanto nuestras ideas y el modo en que reflexionamos se vinculan directamente con las expectativas sobre los efectos sociales de nuestros pensamientos: a quién están dirigidas nuestras acciones, quiénes entendemos serán nuestros coactores, los modos y el registro del lenguaje que empleamos y las cuestiones que pensamos nos sitúan ideológicamente. Y nuestra reflexión lo es también en tanto que sostiene, reproduce o desafía y transforma esta serie de relaciones. Y lo es en la medida que, desde ella, elegimos implícita o explícitamente, qué se debe dar por hecho y qué tratar como problemático en las relaciones entre pensamiento-acción y el orden social en que vivimos.
5. La reflexión es una práctica que posibilita la transformación de la *materia prima* de nuestras experiencias en determinados productos (comprensiones, compromisos y acciones) que son la expresión del poder de reconstituir la vida social. Ello requiere el análisis profundo de las situaciones históricas y sociales que la enmarcan y, a su vez, el estudio de sus consecuencias. Así considerada, la reflexión no puede ser concebida como un mecanismo o ejercicio puramente especulativo en la construcción de interpretaciones o significados. En todo caso,

3. Para Kemmis, "la ideología, considerada como objeto, es el 'residuo' cultural y cognoscitivo de valores, actitudes y creencias que sostienen económica, social y políticamente una sociedad mediante la reproducción de nuestras ideas" (1999: 103).

es el poder de analizar y a la vez transformar las situaciones; expresa en el ser humano su capacidad de agenciamiento en tanto productor de la historia, sin que ello signifique perder conciencia de ser a su vez producto de ella.

Para mejorar la reflexión, en su perspectiva y como correlato de las ideas expuestas, se demanda *explorar la doble dialéctica entre pensamiento y acción, individuo y sociedad.* Ello es posible desde un programa que dé lugar a que los individuos y los grupos participen "en una investigación/acción ideológica, crítica y participativa, de colaboración y emancipadora" (Kemmis, 1999: 108).

Los métodos de investigación, acordes a su planteo respecto de la reflexión como práctica, requieren el análisis concreto en las situaciones particulares de la *relación mutuamente constitutiva entre el pensamiento y la acción*, que delinean precisamente el objeto y la temática de la reflexión en un caso determinado; y *la relación mutuamente constitutiva entre el actor y el mundo social del que forma parte*. Para ello, los estudios deben tener acceso a las categorías de pensamiento, compromisos y orientaciones a la acción por parte de los actores en cada situación. Deben también ser prácticos, orientados a la asunción de decisiones y a la comprobación en la acción, lo que implica, en definitiva, asumir también el compromiso de interpretar las consecuencias de la reflexión en la acción. En este contexto, Kemmis refiere a la idea de *espiral de autorreflexión*. En esta clave de análisis, entiende que el estudio de la reflexión a través de la autorreflexión debe ser dirigido por un interés emancipador, el interés constitutivo del conocimiento de la ciencia social crítica. Como consecuencia, es necesario *adoptar los métodos de la investigación/acción crítico-ideológica, participativa, en colaboración y emancipadora.*

La investigación/acción emancipadora promueve una espiral autorreflexiva, conformada por ciclos de planificación, acción, observación, reflexión, replanificación, nueva acción-observación-reflexión. En función de ello, según el autor, es *concretamente crítica* en la medida que involucra a los participantes en la reflexión crítica sobre prácticas concretas, el entendimiento alcanzado respecto de dichas prácticas y las situaciones históricas en que se desarrollan. Es participativa, en cuanto otorga protagonismo a los propios actores, además de ampliarse a menudo para integrar a otros; y es colaborativa en cuanto el conjunto de actores intervienen en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción sobre las prácticas objeto de indagación, como sobre el mismo proceso de investigación/acción. De esta manera significada, consideramos que implica un aporte relevante que marca una clara

distancia de otras visiones respecto de las prácticas reflexivas asociadas a la investigación/acción.

En lo relativo al discurso científico, los participantes en colaboración en estos procesos de investigación/acción intervienen en la formación y ampliación de teoremas críticos sobre sus prácticas, comprensiones y situaciones. En tal sentido, articulan sus propias teorías desde sus propios lenguajes y a partir de ellos organizan la ilustración, creando condiciones bajo las cuales les sea posible explorar sus propias comprensiones sobre la acción y planificar las estrategias y tácticas que puedan contribuir a la transformación del orden social vigente. De allí que, desde un interés emancipador, la investigación/acción procura siempre el desarrollo del proceso autoformativo de los miembros.

Dentro de este marco de referencia, al decir de Villar Angulo (1995), los profesores no son participantes desinformados en procesos de investigación, a los que se les pueda adjudicar el papel de meros recursos de colaboración en proyectos de investigación educativa. Sus preguntas y los esquemas conceptuales que usan para encuadrar sus prácticas y sus escritos adoptan el formato de estrategias formativas de suma valía para avanzar en un mayor nivel de profundidad en los conocimientos que alcanzan desde sus propios razonamientos profesionales.

Las ideas de Dino Salinas Fernández (1994) expuestas en su trabajo "Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio" al que ya aludiéramos, nos resultan especialmente significativas en consonancia con las aportaciones hasta aquí analizadas:

> Hay términos o conceptos que, con el tiempo, se ponen –o se imponen– de moda en el lenguaje más o menos especializado de un ámbito de trabajo o pensamiento. En ocasiones su función es la de sustituir viejos conceptos con similar significado; en otras, adjudicar significante a nuevas ideas u objetos. Sin embargo, en otras, suele suceder que conceptos aparentemente novedosos quizás no son tan nuevos, sino que se trata de reapariciones de ideas ya reivindicadas en anteriores, más o menos lejanas tradiciones de pensamiento, aunque es posible que dicha reaparición vaya acompañada de una reconceptualización de aquellas viejas ideas (Salinas Fernández, 1994: 81).

Desde su visión, este es el caso del concepto de *reflexión del profesor*, utilizado recurrentemente en los últimos años, en diferentes instancias, con diversos propósitos y también con significados distintos, aunque siempre asociado, al menos en términos declarativos, a la mejora del trabajo de profesores/as.

Sobre esta base, sugiere que para comprender realmente su alcance el "procedimiento no es acudir al diccionario pedagógico, ni al sentido común, sino situarlo adecuadamente en el marco teórico e ideológico que le da cobertura y significado".

En esta línea de sentido, considera que uno de los problemas que derivan en la vulgarización del discurso teórico sobre la enseñanza

> es la costumbre de tratar de ejemplificar categorías o constructos de carácter teórico, en la figura de un hipotético profesor de supuesta pureza epistemológica: profesor tradicional versus profesor innovador [...]. Así, por ejemplo, frente a la figura de ese profesor o profesora que reflexiona codo a codo con otros colegas de su escuela deliberando sobre aquello que hacen, el por qué lo hacen y cómo podrían hacerlo, y tomando decisiones informadas e inteligentes; suele dibujarse, como antagónico, a ese otro profesor, técnico de la enseñanza, aplicador de decisiones ajenas, dócil a las regulaciones administrativas, individualista, encerrado en su aula a cal y canto, tradicional y hasta probablemente dogmático y rutinario (Salinas Fernández, 1994: 82).

Lo cierto es que, en perspectiva del autor, estas delimitaciones extremas a las que aparentemente tan acostumbrados estamos con frecuencia nos alejan de la cotidianeidad escolar, "cotidianeidad que viene a situarse entre los extremos ejemplificados y desde la que hay que hallar las posibilidades y limitaciones del proceso reflexivo de los profesores".

Así, el problema ya no debiera quedar circunscrito al acto en sí de reflexionar por parte de los profesores, sino a la consideración del valor y alcance de tal reflexión y de sus límites como motor de fundamentación y cambio cualitativo de las prácticas de enseñanza.

Saberes, conocimientos y condiciones de posibilidad

Frente a la diversidad de perspectivas y enfoques, recuperamos en un mayor nivel de profundización, las ideas de Fenstermacher (1989) y Zeichner (1993), por la relevancia de sus aportes, las diferentes ópticas a las que remiten y la posibilidad de rastrear desde ellos problemáticas reconocidas a partir de las propias experiencias en procesos de formación de docentes.

Gary Fenstermacher (1989) aborda la cuestión que nos ocupa, a partir de un eje de análisis: las relaciones entre la investigación acerca de la enseñanza y los modos en que los profesores piensan sobre lo que hacen. Señala así

que las mejoras en las tareas de enseñanza tienen directa relación con las diferentes maneras de encarar su estudio y ubica al investigador en el lugar de la producción y al profesor en el de quien está a cargo de utilizarla. Esta idea es luego rectificada de algún modo cuando en trabajos posteriores aclara que en realidad ambos, docentes e investigadores, producen conocimientos pero de distinto tipo. De todas maneras, establece una distinción entre la lógica de producción de conocimiento y la lógica de uso del conocimiento, asignando a la investigación la función de aportar al perfeccionamiento de los razonamientos prácticos de los profesores y no a la generación de programas de actividades deducidas de sus resultados. Posición que fundamenta en el reconocimiento de tales razonamientos como de mayor incidencia en los cambios en educación.

El aporte de la investigación educativa a la práctica estaría dado, en consecuencia, por la posibilidad de sostener postulaciones que modifiquen el valor de verdad de las premisas sobre las que se asienta el pensamiento práctico en los profesores. Para sostener su argumentación, utiliza ejemplos diversos de casos demostrativos del logro de una mayor eficiencia en las prácticas de la enseñanza debido a cambios en las formas de pensar de los profesores por efecto de datos provistos desde estudios sistemáticos. Sin embargo, reafirma que son los propios profesores los que determinan las nuevas prácticas, que derivan de la modificación en sus razonamientos y no de la deducción de reglas estrictas de acción emanadas directamente de la investigación. Podría inferirse entonces que su postura no establece, como pareciera desprenderse en primera instancia, una jerarquización de actividades y posiciones, sino que marca una necesaria discriminación entre ellas. Así, afirma:

> Los razonamientos prácticos, o cierta manera similar de reconocer las propiedades intencionales, pasionales, intuitivas y morales de la acción humana, son los métodos para transformar lo que empíricamente se conoce y se comprende en la práctica [...]. De ahí que, [...] cuando se sostiene que la investigación es beneficiosa para la práctica, el criterio de beneficio debería ser el perfeccionamiento de los razonamientos prácticos en las mentes de los profesores (Fenstermacher, 1989: 165).

Es desde estas postulaciones que advierte sobre los límites que se plantean al apelar a la colaboración entre las tareas y objetivos de la ciencia, que no siempre tendrían la posibilidad de dar cuenta de necesidades de la práctica profesional. La investigación puede ayudar a mirar lo que está aconteciendo, pero es desde la reflexión acerca de lo que debería estar aconteciendo en

los espacios educativos que emergen respuestas normativo-prescriptivas que operan como orientadoras de las acciones de los profesores.

En la formación, al promover la revisión de los razonamientos prácticos que sustentan las prácticas y presentar evidencias sobre sus principales premisas, el formador ayuda al profesor a reconocer algunas problemáticas antes no visualizadas. La continuidad de este proceso, para Fenstermacher, hace del docente un estudioso de sus propias prácticas. Desde su perspectiva, entonces, la mera producción de conocimiento acerca de la enseñanza no contribuye por sí misma a la formación de profesores. En realidad, el punto central estaría en la posibilidad de que el formador, en tanto estudioso de la enseñanza, pudiera incidir en que los docentes se conviertan a su vez en estudiantes de su enseñanza.

Al poner la mira de su indagación en los argumentos prácticos de los profesores, Fenstermacher intenta una vía de acercamiento entre la investigación educativa y la práctica. En tal sentido, señala que los argumentos prácticos representan un instrumento analítico ineludible para ayudar a los docentes a posicionarse como profesionales reflexivos. Advierte, sin embargo, que el trabajo en torno a tales argumentos no permite, en muchos casos, dilucidar los supuestos subyacentes. En ocasiones, más que examinar o dialogar sobre ellos, surgen posturas defensivas, se presentan de modo tal que justifican las razones básicas sobre las que asientan en lugar de develar conflictos y ambigüedades presentes en muchos casos en las prácticas. De ahí la utilidad del conocimiento derivado de la investigación para la reflexión y, por ende, la necesidad de articularlo con los que generan los profesores.

Respecto del planteo de este autor, podrían señalarse algunas observaciones, principalmente la no consideración de las limitaciones sociales e institucionales. En rigor, no presta especial atención a las creencias de los futuros profesores sobre el contexto social, político y cultural de la escolarización. Justamente es esta observación, planteada en términos críticos, el punto de partida de las postulaciones que Kenneth Zeichner (1993) desarrolla sobre el tema y que resultó indicativa de ciertas pistas a profundizar.

Este autor recalca que bajo la aparente semejanza existente entre quienes suscriben el lema de la reflexividad hay importantes diferencias de perspectiva. Así, una lectura cuidadosa permite advertir que la idea de práctica reflexiva se vincula en el ejercicio profesional, exclusivamente con la comprensión del propio quehacer y, en el caso de la formación, con el propósito también excluyente de que los futuros docentes internalicen tanto actitudes como habilidades propiciatorias del análisis permanente de sus prácticas. Más aún, se podría afirmar en relación con estos planteos que no solo hay una restricción en cuanto a limitar el tratamiento de los problemas áulicos, descontex-

tualizándolos, sino que se apela a la reflexión como una vía para garantizar una mayor eficiencia en relación con prácticas prescriptas. Sobre todo, en un momento en que las políticas educativas, amparadas en discursos democratizantes, vuelven a asignar a los profesores el lugar de ejecutores de decisiones adoptadas por otros, incluso cuando los estudios realizados sobre las reformas muestran la inutilidad de esta posición.

Por ello Zeichner, si bien reconoce que docentes, formadores de docentes e investigadores de la educación pretenden genuinamente avanzar generando una alternativa que dé respuesta a las políticas de los gobiernos, insiste en un llamado de atención respecto de los límites que pueden derivarse en ciertos casos. Desde su lectura, hay cuatro formas de utilizar el concepto de reflexión que obstaculizan el desarrollo de una mayor autonomía en los profesores:

1. Uno de los usos más corrientes del concepto de *reflexión* supone ayudar a los profesores a que reflexionen sobre el ejercicio de su actividad, con el objeto primordial de reproducir en su práctica lo que la investigación presume haber encontrado eficaz y que se constituiría, por tanto, en base de conocimiento para la enseñanza.
2. En consecuencia con la racionalidad técnica, como en el caso anterior, el proceso reflexivo se centraría en las estrategias y medios de instrucción utilizados por los docentes, excluyendo lo relativo a los fines, los valores y a cuestiones de la esfera de la ética en el campo de la enseñanza, en tanto que de ellas se derivan problemáticas que se entienden ajenas al ámbito de competencia de los docentes.
3. Las prácticas reflexivas se centran en el propio ejercicio docente, sobre los alumnos o sobre ambos, dejando de lado las condiciones sociales de la escolarización que influyen en su trabajo en el aula. Sesgo individualista que hace más difícil a los profesores afrontar estos aspectos estructurales de su trabajo.
4. Gran parte del material del movimiento de la práctica reflexiva insiste en la reflexión de cada profesor en forma individual. No se entiende la reflexión como práctica social, en la que el colectivo docente aborda el conjunto de las problemáticas vinculadas con su quehacer. Obviar esta posición lleva a los docentes a considerar las dificultades como personales, incluso, en ocasiones, como fracasos individuales, sin relación con lo que sucede a otros colegas o con las estructuras de las instituciones y de los sistemas educativos.

Quizás en este marco, desde una mirada que es a la vez recuperación y crítica, Zeichner entiende que es posible aprovechar la propuesta de

Fentesmacher, siempre que se le asigne un campo más amplio de inscripción, lo que hace ineludible una referencia contextual. No obstante, queda claro el núcleo de su propuesta cuando afirma:

> Si uno de los objetivos esenciales de los programas de formación del profesorado consiste en capacitar a los futuros docentes para que puedan dar buenas razones de sus planes educativos, y si estos planes han de tener en cuenta las realidades sociales de la escolarización, los formadores de profesores deben encontrar fórmulas para estimular un análisis reflexivo de estas realidades (Zeichner, 1993: 47).

Desde la lectura crítica de modalidades que en algunos casos adoptan las propuestas inscriptas en el lema de la *reflexión* y el *profesional reflexivo*, podemos inferir que tienen muy poca relación con la auténtica promoción del desarrollo del profesorado, una de las principales vías de efectiva democratización de los procesos de reforma escolar. Más aún, en lugar de acentuar la autonomía en relación con intenciones, decisiones, acciones, se crea con frecuencia una ilusión de desarrollo que mantiene de maneras sutiles la posición subordinada de los docentes. La interacción simultánea de múltiples factores y condiciones genera problemas que no pueden resolverse a partir de reglas o técnicas preestablecidas; de ahí la necesidad de un conocimiento emergente, elaborado en el propio escenario de las prácticas. Sin embargo, así como no cabe esperar la pertinencia o adecuación exacta de formulaciones explicativas elaboradas fuera de dicho contexto, tampoco sería lícito reducir el análisis a las explicaciones y propuestas elaboradas desde las prácticas mismas sin que medie la consideración crítica de la incidencia en ellas de los intereses dominantes en la cultura social y escolar.

En este marco, y en proximidad con otros estudiosos del tema, tanto Zeichner como Fenstermacher manifiestan que es preciso superar la relación planteada en términos dilemáticos entre la sensibilidad experiencial y la indagación teórica. Si interesa el conocimiento de las prácticas, reconociendo las peculiaridades de cada situación concreta, no se pueden obviar las necesarias relaciones entre el bagaje intelectual, fruto de la propia experiencia y el saber público de la ciencia y las artes disponibles. Es en este punto en que juegan un papel fundamental los procesos reflexivos entendidos como comprensiones situacionales. Los docentes construyen en forma permanente su propio conocimiento, cuando se posicionan en esta suerte de conversación tanto con la situación como con los presupuestos subjetivos que orientan su pensamiento y su acción en cada escenario concreto. A ello hay que integrar, sin duda, el conocimiento que, generado en otros tiempos y espacios, sirve de soporte

teórico, permitiendo al docente nuevas construcciones de orden conceptual desde las cuales interpretar y comprender las problemáticas de situaciones de la práctica objeto de análisis. Coincidiendo con este planteo, cabría preguntarse si en contextos en que las limitaciones y restricciones sociales e institucionales son tan fuertes, es posible obviar, sin pecar de ingenuidad, el análisis de sus efectos en las prácticas docentes.

En clave de síntesis de las líneas de investigación y postulaciones hasta aquí presentadas, resultan valiosos los aportes de Zeichner y Tabachnick (1991). Como resultado de sus estudios, identifican cuatro grupos de propuestas en la práctica reflexiva en EE.UU., destacables por su impacto a partir de la importante producción editorial que sobre la cuestión circula en nuestro contexto. Cada una enfatiza una problemática eje como objeto central de los procesos de reflexión: los contenidos (con Shulman como principal representante), los resultados de investigaciones formales, los aspectos procedimentales en la enseñanza; las peculiaridades de los sujetos del aprender; y, por último, los contextos sociales y políticos de la escolarización. En abreviada caracterización se las presenta como: 1) académica, que pone el énfasis en el papel de los contenidos y el conocimiento de la disciplina como la forma más apropiada de preparar a los profesores para ejercer su trabajo; 2) de eficiencia social, que estaría asociada a la enseñanza como un proceso de toma de decisiones en cuyo marco plantearía las relaciones investigación–práctica de la enseñanza; 3) la designada como evolucionista centra su preocupación en el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes como base para determinar los contenidos de la formación de los futuros profesores; 4) la tradición reconstruccionista social, cuya idea central es potenciar un impulso democrático y emancipatorio por parte de los profesores, implica un compromiso con la reflexión como práctica social y constituye como eje de preocupación la relativa a los contextos sociales de la escolarización.

Lo que resulta de especial interés en esta clasificación es la posterior inclusión, por estos autores, de una quinta orientación designada como *reflexión genérica*, expresión que, paradojalmente, desde su ambigüedad devendría en categoría fértil para comprender el porqué de ciertos discursos sobre el tema a los que ya se hiciera referencia. Se trata en este caso de una preocupación por la enseñanza reflexiva en general, sin importar el contenido de la reflexión, sus fundamentos, su intencionalidad. La idea central es que las acciones de los profesores serían mucho mejores si fueran más deliberativas e intencionales. Basándose en la distinción inicial realizada por Dewey [1933] 1989[4] entre

4. En su libro *How We Think* (trad. cast.: *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós, 1989), Dewey caracteriza la acción rutinaria como aquella que está dirigida primordialmente por el impulso, la tradición y la autoridad. En este marco, la realidad se percibe como no problemática y se constituye en barrera para el reconocimien-

acción reflexiva y acción rutinaria, pareciera que este razonamiento no necesitara dirigirse a aspectos como el contenido, los procedimientos, los sujetos, el contexto. Sin embargo, y esto ha sido señalado por distintos autores en diversas producciones y contextos, en la medida que todos los profesores son reflexivos en algún sentido acerca de su propio trabajo, es claro que un planteo de reflexividad en términos generales resulta insuficiente. La idea de que la enseñanza mejora solo si los profesores deliberan más y son más racionales en relación a sus acciones no resulta convincente. Lo central es el tipo de reflexión a que se convoque, tanto por su contenido y su intencionalidad como por los modos de abordarla. El propósito es que los profesores estudien la enseñanza de forma deliberativa, conozcan lo que están haciendo, por qué lo hacen y qué sucederá como resultado de su tarea (Zeichner, 1992).

No podemos dejar de mencionar en relación con estos planteos, la impronta de P. Jackson (1988), particularmente desde sus ideas expuestas en el libro *La vida en las aulas*. Más allá de la recuperación directa de esta obra del autor –a la que haremos especial referencia en otro capítulo–, nos parece oportuno mencionar por las relaciones con el tema que nos ocupa, que el prólogo a la primera edición española, a cargo de Jurjo Torres Santomé (1991: 11), tiene como sugestivo título: "La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas".[5]

Jurjo Torres plantea, retomando a Doyle (1986, cit. en Torres Santomé, 1991), que la mayoría de las investigaciones sobre la enseñanza se orientaron hacia los procesos que tienen lugar en las aulas en un sentido restringido, en relación con el aprendizaje, perdiendo el nexo de acciones e interacciones con la institución escolar como contexto en el que se desarrollan. Es precisamente el trabajo de Jackson, que Jurjo Torres califica de pionero –apreciación en la que coincidimos–, el que, basado en metodologías cualitativas indaga otros

to y la experimentación de puntos de vista diferentes. En el caso de maestros y profesores, conduce a la aceptación acrítica de las situaciones que enfrentan cotidianamente, a la aceptación de objetivos y medios definidos por otros para ellos. La acción reflexiva, en cambio, desde su visión, supone una consideración activa y cuidadosa de sus creencias y prácticas a la luz de los fundamentos que las sostienen y las consecuencias que de ellas derivan. En esta perspectiva, la reflexión no puede ser entendida como una serie de pasos o procedimientos preespecificados a seguir por los profesores, sino una manera de afrontar los problemas que se les presentan. Implica intuición, emoción y pasión, por lo que excede el proceso de solución lógica y racional de problemas. Es por esto que, además de actitudes como apertura intelectual, responsabilidad y sinceridad, supone siempre la consideración de por lo menos tres consecuencias provocadas por el propio ejercicio docente: personales, académicas y socio-políticas. En tanto las aulas son ambientes en los que se suceden acontecimientos a un ritmo vertiginoso e impredictible que reclaman constantemente decisiones espontáneas, la reflexión tiene que dar lugar también a la consideración de hechos inesperados. De ahí que su planteo, en definitiva, reclame un equilibrio entre reflexión y rutina, pensamiento y acción.

5. Sugestivo, por cuanto en el momento en que Jurjo Torres escribe este prólogo, en España se ha extendido considerablemente en el mundo académico el debate acerca del papel de los procesos reflexivos en la práctica profesional de los profesores y por ende en sus procesos de formación.

significados de la actividad en el aula y en el contexto escolar. En efecto, Jackson es reconocido como uno de los primeros investigadores que otorga significativa atención a los comentarios que los profesores realizan sobre lo que en realidad sucede al interior de las aulas. Esto le permite advertir que la enseñanza es una actividad mucho más compleja de lo que se acostumbra a pensar. De ahí también, su posición respetuosa como investigador ante el papel de la práctica.[6]

La exploración realizada permite develar planos de diferenciación más significativos. A la vez, reconocer la confluencia de nuestros propios puntos de mira con teóricos cuyas postulaciones de origen remiten a las tradiciones práctica y crítica, que posteriormente van a delinear lo que podría plantearse como reflexividad crítica.[7]

Líneas de síntesis

En el decurso de este recorrido exploratorio, con niveles de profundización creciente en la lectura crítica de diferentes aportes fuimos ganando en potencialidad heurística, tanto en la generación de interrogantes como en la recuperación de posibles indicios y pistas para la delimitación de categorías centrales y la emergencia de nuestras propias construcciones.

El movimiento que postula el concepto de *práctica reflexiva*, de inusitado desarrollo en las últimas décadas del siglo pasado –en particular desde los ochenta en adelante–, aun desde sus diferencias, ha orientado sus planteamientos enfatizando la necesidad de cambios en los enfoques para la formación del profesorado como un camino ineludible para concretar propuestas diferentes en los procesos de práctica profesional. Las producciones que dan

6. Jurjo Torres tiene a su cargo, además, la introducción a la publicación que surge como resultado de la selección de ponencias presentadas al Congreso Internacional de Didáctica "Volver a pensar la educación", realizado en La Coruña en septiembre de 1994, que se edita en 1995. Publicación que en el vol. 2, *Prácticas y discursos educativos*, Incluye una serie de trabajos nucleados bajo el subtítulo "Repensar la función docente", referidos al papel del profesorado y en relación a ello a problemáticas relativas a su formación y desarrollo profesional, a cargo entre otros, de varios de los autores mencionados en este capítulo. Un conjunto de coincidencias que pudimos reconocer en estas presentaciones muestran un retorno progresivo a la tematización de la cotidianeidad escolar, en particular a la vida en las aulas en estrecha relación con perspectivas que enfatizan el papel de procesos reflexivos y críticos por parte de profesores. Ejes que cobran fuerza particular en los años noventa con los debates y reflexiones sobre la función social del profesorado y las necesarias transformaciones a operar en sus procesos de formación. Advertimos también que todas estas ideas tienen especial resonancia en representantes de comunidades académicas definidas por el pensamiento crítico en educación, en particular en España, Portugal y en el mundo anglosajón.

7. En esta clave de lectura, además de los aportes ya desarrollados, son esclarecedoras las producciones de José Contreras Domingo, Remeis Arnaus, Miguel Pereyra y Lourdes Montero Mesa entre los principales en España, Ivor Goodson en Inglaterra, Thomas Popkewitz y Henry Giroux en EE.UU.

cuenta de su emergencia y desarrollo muestran adherentes en diferentes países del mundo, en buena parte de los casos asociados a procesos de reforma educativa.[8]

Diversos autores coinciden en señalar que el apogeo de estos enfoques encuentra su razón en una combinación de factores como condiciones de posibilidad. Entre ellos, sin duda juegan un papel significativo los planteamientos que, en el contexto de dichas reformas, reivindican la autonomía profesional de maestros y profesores en tanto agentes curriculares significativos, enrolando en posiciones que avalan lo que podría caracterizarse, en nuestra expresión, como *profesionalización genuina* del quehacer docente. Posiciones que toman distancia de los discursos populistas y demagógicos –frecuentes también en tiempos de reformas– que en definitiva aluden a la reflexión en términos simplistas, pero no ingenuos ni desinteresados, que amparan una suerte de ilusión respecto de la reflexión en tanto mantienen a los profesores de manera solapada, en algún sentido sutil, en una postura dependiente que anula sus potencialidades emancipatorias y de efectiva autonomía profesional.

El análisis de discursos que dan cuenta del debate sobre la cuestión en diferentes contextos nos deja en claro el énfasis en la necesidad de una estrecha relación entre prácticas reflexivas y una apuesta en los procesos de cambio a una efectiva democratización de las instituciones educativas y de las prácticas docentes al interior de las mismas.

Junto a esta vinculación a procesos de reformas globales en educación, se enuncian otras razones, entre las que entendemos destacables: a) el reconocimiento de las limitaciones de las investigaciones proceso-producto en los estudios sobre la enseñanza y la formación del profesorado; b) el importante desarrollo de la psicología cognitiva, en particular los estudios orientados a explorar en el pensamiento del profesor y la resolución de problemas en diferentes instancias de los procesos de enseñanza; y c) el desarrollo y a su vez legitimación de abordajes cualitativos, interpretativos, en particular de corte etnográfico y desde la narrativa, estudios que acentúan el contexto de descubrimiento en las investigaciones acerca de la enseñanza.

8. No se nos escapa que estos enfoques se desarrollaron también en otros escenarios, respecto de lo cual obtuvimos indicaciones desde las referencias y citas de principales autores analizados y que dejamos de lado en función de un recorte necesario procurando ganar en profundidad en las vías de entrada, lo que no hubiera sido factible de seguir desagregando las consultas en nuestro rastreo exploratorio de fuentes. Cabe simplemente mencionar con sentido ejemplificador, que Keneth Zeichner, en su trabajo "El maestro como profesional reflexivo" (1993), al que ya aludimos, menciona como países en los que se concretaron esfuerzos en esta línea de pensamiento, además de los ya citados, a India, Tailandia y Singapur.

1. Las investigaciones de Doyle (1986) marcan una clara ruptura respecto de lo que fue definido como paradigma proceso-producto, cuyo fracaso denuncia su incapacidad tanto respecto de la posibilidad de acercar una mayor comprensión acerca de los complejos procesos de enseñanza como en la búsqueda y generación de contenidos sustanciales a incorporar en la preparación de profesores. Básicamente se entiende que sus aproximaciones resultaron poco sensibles para acercarse a las diversas facetas de la vida del aula y el trabajo de los enseñantes, para explicar sus aspectos inciertos e indeterminados a la vez que multidimensionales. Estudios que quedan apresados en la *caja negra*, desde los límites que se plantean en las relaciones entre el aprender y el enseñar en términos exclusivamente causales. Fracaso que pareciera convocar al renovado interés por la obra de Dewey y sus postulaciones acerca de las *prácticas reflexivas* y de Jackson en su mirada sobre *la vida en las aulas*, la perspectiva de profesores y los abordajes desde la investigación.
2. Los desarrollos de la psicología cognitiva que, como contrapartida a la psicología conductual focalizada en los aspectos observables de la conducta, se interesó especialmente por describir y comprender los procesos mentales en los que descansan actividades complejas, se constituyen también en condiciones propiciatorias para la producción de los discursos acerca de la reflexividad. En este marco, las indagaciones sobre los procesos en juego cuando los profesores planifican su trabajo –en las instancias de anticipación, interactividad y de valoración posactuación– y las diferencias entre expertos y novatos o principiantes en sus cogniciones al llevar a cabo diferentes secuencias en la estructura global de una actividad. En suma, estudios que procuran un mayor entendimiento del pensamiento del profesor, de las relaciones entre cómo piensan y actúan y, como consecuencia, de los vínculos entre la teoría y la práctica.
3. El auge de los abordajes que enfatizan el contexto de descubrimiento se configura también como condición de emergencia de los enfoques reflexivos en la enseñanza y la formación de docentes, dada la importancia que asignan –particularmente en el caso de los estudios etnográficos y de la investigación/acción en educación– a los significados que construyen los sujetos implicados respecto de los hechos investigados.
4. En suma, y como consecuencia de los factores mencionados, junto a otros probablemente, pareciera ser que la orientación reflexiva concita un importante nivel de acuerdo entre quienes apuestan a la

mejora en la enseñanza y otorgan para eso un papel relevante, si bien no excluyente, a los procesos de generación de conocimientos por parte de los profesores y, por ende, a las herramientas conceptuales y metodológicas de las que necesitan apropiarse para participar en dicha mejora desde una posición de autonomía intelectual y, a la vez, con conciencia social y ética.

5. En términos generales, la divisa de la reflexión surge internacionalmente como reacción contra la visión de los profesores como técnicos que solo se dedican a ejecutar las decisiones tomadas por otros, desde posiciones de autoridad. Posiciones vinculadas tanto a formas de división intelectual del trabajo, que asignan centralidad particularmente a académicos –investigadores universitarios–,[9] en la generación de ideas respecto de la enseñanza, como a concepciones de reforma de arriba hacia abajo que circunscriben a los profesores a un papel pasivo de meros aplicadores. En esta dirección reivindican, en cambio, su figura de *agentes curriculares significativos*, es decir, como profesionales con capacidad para intervenir activamente en la definición del qué, cómo, por qué y para qué de su trabajo, así como el de las instituciones en las que trabajan. Como sujetos a los que, en consonancia con este punto de mira, se les reconoce que también disponen de teorías y pueden contribuir a la generación de nuevos conocimientos sobre la enseñanza.
6. El concepto de profesional reflexivo admite como punto de partida la riqueza, esa suerte de *maestría* que se expresa en las prácticas de los *buenos*[10] maestros y profesores. Es claro que, en simultáneo, se entiende que el proceso de comprender y mejorar el propio ejercicio docente requiere volver sobre la propia experiencia, proceso que debiera prolongarse a lo largo del desarrollo de toda la trayectoria profesional.
7. El concepto de reflexión no es neutral, no está libre de valores, por lo que las distintas teorías que le otorgan entidad manifiestan diversas visiones de la naturaleza humana y de sus potencialidades. Acordar

9. Sin que esto signifique –tal como lo advierten diferentes autores que suscriben estas posiciones– que esta visión implique un rechazo de lo que producen las universidades, lo que en todo caso sería paradojalmente irreflexivo. Solo se trata de señalar que la producción no es de exclusivo resorte de las universidades y que es necesario otorgar a maestros y profesores el estatuto profesional del que han sido despojados, que les reconozca su función como productores de conocimiento sobre las prácticas en las que intervienen cotidianamente.

10. *Buenos*, en su doble connotación epistemológica y moral según lo planteara inicialmente Fenstermacher.

con esta perspectiva significa asumir la práctica reflexiva en sí misma con un énfasis distinto según los programas. De ahí la necesidad de interrogarnos acerca de los significados y sentidos que se le atribuyen y los propósitos de su inclusión como núcleo fundante en las propuestas de formación del profesorado.

CAPÍTULO 2

Prácticas reflexivas, profesionalización docente y procesos de formación

La profundización en los debates acerca de las prácticas reflexivas nos permite reconocer que estos se inscriben en un marco más amplio de discusión cuyos ejes giran básicamente alrededor de cuestiones tales como: profesionalización, profesionalismo y conocimiento profesional docente. Estos ejes dan cuenta de giros y desplazamientos en la búsqueda de respuestas a la tensión-oposición entre profesionalismo y visión funcionarista del profesorado y al papel asignado, en relación a ello, a las relaciones teoría-práctica en los planes de formación de profesores. Esto nos conduce, en continuidad con el análisis presentado en el capítulo anterior y como resultado de pistas de él derivadas, a una labor de revisión de las ideas expuestas por especialistas pertenecientes a diferentes comunidades académicas. Autores cuyas producciones nos resultaron relevantes por la singularidad de sus aportes, por los planos de síntesis respecto de las problemáticas identificadas y por los diferentes contextos de producción, circulación y difusión de sus ideas.

Priorizamos, en tal sentido, dos escenarios en Europa de visible incidencia en nuestro país, en la introducción y luego expansión de debates acerca de las prácticas reflexivas en relación con los discursos sobre la profesionalización docente. Nos referimos a España y Portugal, países determinantes en los rumbos que adoptan los procesos de reformas de la década del noventa, que comparten cuestionamientos y postulaciones académicas y políticas respecto de las prácticas docentes y las direcciones a plantear en los procesos de formación. En esta clave de lectura, analizamos autores que han realizado investigaciones o elaborado ensayos que remiten a experiencias que permitieron

avizorar categorías teóricas que, recontextualizadas desde las articulaciones que construimos a partir de las mismas, cobraron fuerza de heurísticos dando curso a nuevas y enriquecidas claves de lectura.

Respecto de Brasil y Argentina, dada la proximidad territorial y, como consecuencia, el acceso a circuitos de prácticas y debates académicos de mayor amplitud, efectuamos una aproximación general a diversas producciones y solo mencionamos autores y obras que entendemos realizan aportes novedosos y en proximidad con las postulaciones hasta aquí sostenidas sobre la temática.

Referencias y referentes en Europa

Frente a la supuesta banalidad de la afirmación recurrente en tiempos de reformas educativas en cuanto a que no hay enseñanza de calidad ni innovación pedagógica posible sin una adecuada formación de profesores, Antonio Novoa (1992) plantea que vale la pena recordarla en momentos en que la enseñanza y los profesores suelen encontrarse bajo el fuego cruzado de las más diversas críticas y acusaciones y ante la situación paradojal de que, a pesar de las críticas y desconfianzas respecto de sus competencias profesionales, se les exige casi todo.

Históricamente, el papel de los profesores, con la consolidación de los sistemas nacionales de educación, se constituye en área clave del proceso de reproducción social y de legitimación ideológica del poder estatal, por lo que, en tanto voz de los dispositivos de escolarización, el Estado no vacila en crear las condiciones para su profesionalización. En consonancia con ello, son sometidos al control directo desde el Estado en lo que hace a su selección, reclutamiento y, por cierto, también su formación, que ocupa el primer plano por su incidencia en la configuración de la profesión docente. Este poder regulador sobre el profesorado siempre está asociado a la producción de un saber socialmente legítimo en lo relativo a la enseñanza.

Desde su anclaje en las escuelas normales y su énfasis en saberes producidos desde el exterior, se vehiculiza una concepción de profesores centrada en la transmisión como reproducción de conocimientos. Sin embargo, dichas escuelas se constituyen, al mismo tiempo, en ámbitos de reflexión sobre las prácticas, lo que permite vislumbrar una perspectiva de profesores como profesionales productores de un saber y de un saber-hacer. Se produce una verdadera mutación sociológica del profesorado (primario y secundario) que da lugar a la consolidación de instituciones de formación y al incremento del asociativismo docente. En este marco, se verifica un refuerzo de la tutela esta-

tal y los mecanismos de control de los profesores en simultáneo a una mayor afirmación de la autonomía en la profesión docente. Cambios demostrativos de las ambigüedades que atraviesan las políticas educativas en relación con los profesores. Queda claro, según el autor, que lo que está en juego es demasiado importante para que el Estado abdique de una intervención persistente. El pasaje del control administrativo al ideológico y los innumerables conflictos políticos en las escuelas formadoras son ilustrativos de las pugnas entre corrientes que enfatizan la presencia del Estado en términos fiscalizadores y las que pugnan por una mayor autonomía.

Esto se expresa en políticas aparentemente contradictorias, de desvalorización sistemática del estatuto de la profesión docente y simultáneamente de dignificación de la imagen social del profesor. La comprensión de esta paradoja obliga, según Novoa, a un doble razonamiento: por un lado, el asociado al control autoritario que inhibe toda forma de autonomía y degrada el estatuto y nivel científico de profesores, concepción que va de la mano de una estrategia de imposición de bajo perfil a la profesión. Por otro lado, la investidura misionaria (e ideológica) que obliga al Estado a crear condiciones de dignidad social que salvaguarden la imagen y prestigio de los profesores en el seno de la población. Ambigüedad que se resuelve a través del refuerzo de la carga simbólica de la acción docente tanto en el interior como en el exterior de la escuela, por vía de la *legitimidad delegada* que impide la emergencia de un poder profesional autónomo. Se traduce a la vez en la producción de una retórica laudatoria sobre los profesores que no se refleja en una mejora de su situación económica. Todo lo contrario, determina una degradación del estatuto socioeconómico de la profesión docente y consagra, en consecuencia, una visión *funcionarizada* del profesorado. La tensión entre el propósito de profesionalización y la proletarización de las condiciones de trabajo docente se expresa en la separación entre concepción y ejecución, la estandarización de tareas y la intensificación de exigencias a la actividad laboral.

La separación entre concepción y ejecución, es decir, de elaboración de currícula y programas para su concretización pedagógica, legitima la intervención de especialistas, científicos y subordina a características técnicas el trabajo de profesores retirándoles importantes márgenes de autonomía profesional. Esta *inflación de las tareas diarias*, según Novoa, lleva a los profesores a economizar esfuerzos y realizar apenas lo esencial para cumplir la tarea que tiene entre manos y, como consecuencia, a apoyarse cada vez más en especialistas, desconociendo incluso sus propias capacidades y experiencias.

La referida ambivalencia reformadora inspirada en tendencias y movimientos internacionales, que prolongan una visión tutelada de profesor sin capacidad de generar autónomamente *ad intra* los saberes y los principios

deontológicos de referencia, profundiza la brecha que separa a los actores de las decisiones, fomentando orientaciones técnicas. La tutela político-estatal tiende a prolongarse a través de una tutela científico-curricular desde la que se instalan nuevas y más sutiles formas de control sobre la profesión docente. La tensión entre *dispositivos de tutela* o desarrollo científico de la profesión desde una *autonomía contextualizada* parece anticiparse, en la visión del autor, como eje de resolución en las definiciones acerca de la profesión docente.

Tres puntuaciones, en el desarrollo realizado por Novoa, entendemos constituyen una contribución importante que nos interesa registrar en los debates sobre el tema:

1. La formación debería estimular una perspectiva crítico-reflexiva que favorezca en los profesores un pensamiento autónomo y su inclusión en *dinámicas de autoformación participada;* un trabajo libre y creativo sobre los propios recorridos y proyectos con vistas a la construcción de una identidad que es también identidad profesional. En tanto personas, los profesores necesitan apropiarse de sus procesos de formación y darles sentido en el marco de sus historias de vida. Esto implica asignar a la experiencia el valor que merece en la construcción de saberes por parte de los sujetos, otorgando en consecuencia importancia a la creación de *redes de (auto)formación participada.* La noción de experiencia remite, concebida de este modo, a una pedagogía interactiva, pues el diálogo entre profesores se torna fundamental para consolidar saberes emergentes de la práctica profesional y requiere del desarrollo de una nueva cultura profesional para la creación de redes colectivas de trabajo que constituyen un factor decisivo como ámbitos de socialización.
2. La formación puede constituir un estímulo al desarrollo profesional de profesores desde la perspectiva de una *autonomía contextualizada.* Esto significa promover la preparación de profesores reflexivos que, junto a la responsabilidad por su propio desarrollo profesional, participen como protagonistas en la implementación de políticas educativas. Para ello, el autor entiende que puede resultar de utilidad conjugar una formación de tipo clínico basada en la articulación entre práctica y reflexión sobre la práctica y una formación de tipo investigativo que confronte a los profesores con la producción de saberes pertinentes. En tal sentido, Novoa postula que los profesores deben constituirse en *productores de su profesión,* advirtiendo que así como las escuelas no pueden transformase sin el empeño de los

profesores, estos no pueden hacerlo sin que lo mismo acontezca en las instituciones en que trabajan.

3. Así como el cambio en educación está en estrecha relación con los profesores y su formación y con las transformaciones de las prácticas pedagógicas en el aula, ninguna innovación puede hoy obviar un cambio a nivel de la organización escolar y su funcionamiento. En este sentido, hablar de formación de profesores implica hablar de proyectos de escuela. Sin embargo, en su visión, las decisiones en el dominio educativo han oscilado entre un nivel demasiado global –el del *macrosistema*– y uno demasiado restringido –*la microsala del aula*–. El territorio de la formación continua, destaca el autor, se constituye en oportunidad histórica para que se instauren dispositivos de *partenariado* (Novoa, 1992: 30) entre los diversos actores sociales, profesionales e institucionales. Pero es preciso para ello, recusar un *partenariado por la negativa*, basado en la anulación de las disposiciones y capacidades de los diversos actores para inventar un *partenariado por la positiva*, construido a partir de investirlos positivamente de todos los poderes desde la consolidación de dispositivos de colaboración profesional en espacios colectivos de trabajo. En relación con ello, se hace necesario capitalizar redes de trabajo existentes, esto significa jerarquizar las experiencias innovadoras que ya están en marcha; desconocerlas desencadena formas de resistencia personal e institucional y la pasividad de muchos actores.

Sobre la base de estas ideas, Novoa recupera aportes que lo conducen a enfatizar la importancia de pasar de una *formación por catálogos* a una formación con programas alternativos y diversificados de formación continua con énfasis en la reflexión en la práctica y sobre la práctica. Así, propone que de investigación sobre los profesores se pase a una investigación con y por los profesores que posibilite el desarrollo de sus propios sistemas de saber desde trayectos de renovación permanente propios de una profesión reflexiva y científica.

En su libro *La construcción de conocimiento profesional docente*, Lourdes Montero (2001) aborda una serie de cuestiones que entendemos estrictamente vinculadas al tema objeto de indagación que interesa recuperar en dos sentidos. Por una parte, en su peculiar manera de interrogar aspectos relativos a la formación y desarrollo profesional del profesorado; por otra, en su prolijo rastreo de antecedentes sobre los orígenes y el desarrollo del conocimiento profesional para la enseñanza.

Ya en la presentación de la obra, advierte –asumiendo palabras de Doyle (1990, cit. en Monteros, 2001)– sobre la escasa descripción sistemática ligada al conocimiento por parte de los profesores respecto de la enseñanza. Señala, precisamente, la revisión realizada por este autor en 1985, como una de las primeras que sienta las bases de toda una línea de investigación en la materia. Así, la construcción de conocimiento sobre la enseñanza y la transformación de este en conocimiento profesional –particularmente desde el conocimiento generado por los propios profesores a partir del análisis de su práctica–, se toman cuestiones clave en la investigación didáctica durante las décadas del ochenta y noventa. En este sentido, nos resulta interesante su observación respecto de la evolución producida en la investigación sobre la enseñanza que muestra un desplazamiento "del interés por indagar y definir lo que los profesores necesitan conocer [...] y qué le cabe por ende a los procesos de formación [...], hacia el interés por indagar qué conocen los profesores y los procesos a través de los que adquieren ese conocimiento". Tarea en absoluto sencilla por la dificultad intrínseca de construir "una red que aprisione en su tejido la complejidad con la riqueza de información disponible y logre un marco común que posibilite una mayor potencia explicativa en los estudios sobre la cuestión" (Montero, 2001: 8).

Según Montero, la enseñanza como campo de prácticas, histórica y socialmente configuradas por el fenómeno de la escolarización, preexiste a los profesores individualmente considerados, con tradiciones y normas que le son peculiares, en particular en lo relativo a los saberes que caracterizan la sustancia en los procesos formativos.

En este marco, advierte:

> La dificultad de diferenciar entre enseñanza y profesores no implica igualar la expresión conocimiento de la enseñanza con la expresión conocimiento de los profesores. [...] En este sentido, cuando hablamos de construcción de conocimiento en la enseñanza estamos incluyendo tanto el conocimiento sobre la enseñanza elaborado por investigadores especializados, cuanto el conocimiento de los profesores sobre la enseñanza procedente de la reflexión sobre su práctica elaborado, bien por ellos mismos (de manera individual o colaborativa con otros profesores), bien en colaboración con investigadores especializados (Montero, 2001: 139).

En esta clave de lectura es que la autora observa que *colocarse en una u otra orilla* implica defender planteamientos diferentes respecto a *qué significa conocer, qué es lo conocido y quiénes son los que conocen* cuando de indagar acerca de la enseñanza se trata, y se pregunta en esta dirección si *es posible trazar puentes entre ambas orillas.*

Un enriquecedor análisis del que interesa recuperar sus aspectos más salientes sucede a este interrogante:

> Históricamente, definir la enseñanza como la actividad que realizan los profesores y plantear su conocimiento como una vía de acceso desde la práctica, bien a través de la observación de quienes la realizan, bien focalizando la atención en el análisis de la experiencia acumulada, ha supuesto un cierto menosprecio por su condición de objeto de conocimiento. La hipótesis de trabajo es que se está en la enseñanza sin poseer conocimiento acerca de su naturaleza, sin saber en función de qué ni desde dónde manejar los componentes que la integran, sin disponer de conocimiento fundamentado para tomar las decisiones pertinentes en cada tiempo y espacio, con las consiguientes consecuencias para la formación del profesorado y la propia mejora de la enseñanza (Montero, 2001: 139).

Por cierto, advierte la autora, es conocido para quienes estudian estos temas que nada impide que la práctica se convierta en objeto de conocimiento y en este punto manifiesta que ya no hay dudas de que los profesores disponen de teorías sobre su enseñanza, bien buscando las teorías (o las razones) que subyacen a sus prácticas y explicitándolas, bien interpretándolas a la luz de teorías ya existentes.[1]

La idea de la enseñanza aparece actualmente vinculada a su consideración como práctica situada, lo que la torna difícilmente predecible y pone en cuestión la posibilidad de obtener acerca de ella conocimiento nomotético. Permite, sin embargo, desde una epistemología de la práctica, dar cuenta de la manera de conocer y actuar de los profesores en los diversos contextos en que se desarrolla su acción. Se marca así una distancia del conocimiento científico según es validado a la luz de enfoques positivistas, para orientarse en los últimos años a trabajos sostenidos en perspectivas interpretativas y críticas, en general asociados a enfoques narrativos. De todas maneras –afirma Montero citando a Shulman–, que el conocimiento de la enseñanza encarne en profesores concretos y remita a unas coordenadas espacio-temporales determinadas por su carácter situacional, no inhabilita la posibilidad de analizarla como actividad que trasciende a profesores individuales y a situaciones específicas.

En esta dirección, señala, es posible reconocer importantes esfuerzos de investigación sobre la enseñanza en los últimos treinta años, reflejados en diferentes "Handbooks" de investigación sobre el tema que recogen resulta-

1. Incorpora en este análisis aportes de A. Bolívar (1995).

dos de diversidad de programas, entre ellos los de Wittrock (1989a y 1989b); Biddle, Good y Goodson (1997) y en obras de autor como las de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) y Bolívar (1995). Estos textos constituyen aportes significativos, más que en función de elaborar nuevas maneras de prescribir, como instrumentos para la deliberación sobre la práctica.

Desde una conceptualización afín a los postulados constructivistas, se produce un giro en la investigación didáctica. Así, del interés por un conocimiento proposicional, generalizable, se pasa a un conocimiento ideográfico y, aun cuando los investigadores jueguen un rol central, el punto de inflexión se produce en la posición que se asume en el diálogo con el saber de los profesores en el proceso de construcción de nuevos conocimientos sobre la enseñanza. El profesor es considerado como productor de significados y no mero consumidor del conocimiento producido en la investigación.

Quienes enfatizan la necesidad de una mayor atención al conocimiento de los profesores se interrogan también acerca de su adquisición. En relación con ello, colocan la mira en el conocimiento generado en las prácticas de la enseñanza en el aula, en significativa proximidad con el tema que nos ocupa. El problema es que, al hacerlo, se impone en muchos casos una delimitación que excluye aspectos ineludibles como los relativos al conocimiento formal de las diversas disciplinas, a la impronta de procesos socializadores en la profesión y los vinculados al corpus disponible para la definición del currículo en la formación. Vertientes todas que, junto con otras, debieran ser integradas en aras de una mayor precisión conceptual y metodológica al incursionar investigativamente en esta problemática. Esta cuestión se torna inexcusable cuando, desde ciertas líneas de investigación, en particular los estudios sobre pensamiento de los profesores, advierten que no existe una correspondencia en términos absolutos entre el sistema conceptual del que disponen los profesores y la actividad en el aula. Muy por el contrario, es frecuente encontrar discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace.

Desde el análisis de diversos autores, Montero identifica tres orientaciones, respecto del amplio territorio de investigación acerca del conocimiento de los profesores: 1) estudios sobre el procesamiento de la información por los profesores cuyo foco está en la planificación y toma de decisiones y en la comparación expertos-principiantes; 2) estudios sobre el conocimiento práctico que los profesores configuran desde su trabajo en el contexto del aula –incluye los relativos al conocimiento personal, teorías implícitas y los ecológicos que indagan los efectos de las demandas del aula en el pensamiento y acción de los profesores–; 3) estudios sobre el conocimiento pedagógico del contenido –al que luego refiere como conocimiento didáctico del conte-

nido–, que concierne a las direcciones en las que los profesores comprenden y representan la materia para sus alumnos (línea planteada por Shulman y colaboradores).

Sobre la base de las aportaciones más sustantivas de los estudios acerca de los conocimientos de los profesores –qué y cómo conocen–, Lourdes Montero entiende que podría organizarse su análisis desde dos constructos claves: el *conocimiento práctico* y el *conocimiento didáctico del contenido* que, desde su visión, constituirían "los dos dominios específicos del conocimiento de los profesores" (Montero, 2001: 157).

Un giro epistemológico y a la vez ideológico-político se plantea en el análisis del conocimiento acerca de la enseñanza, a partir de admitir el olvido al que se había confinado el conocimiento generado desde los propios profesores. Ello implica superar el plano de legitimidad excluyente otorgado al *conocimiento formal* –según la denominación de Fenstermacher–, obtenido por investigadores especializados y proporcionado a los profesores en los procesos de formación inicial y continua; conocimiento expresado en términos de reglas y principios que adoptan la forma de prescripciones para la acción, para dar lugar al *conocimiento práctico* conocimiento generado por los propios profesores desde sus prácticas que adopta la forma de metáforas, imágenes, principios prácticos, esquemas de acción. *Conocimiento práctico-personal, situado, local, relacional, tácito y de oficio*, según las denominaciones que se le otorgan en diferentes programas de investigación, fruto de la convergencia de enfoques cognitivo-constructivistas y metodologías preferentemente cualitativas, todos con el denominador común de una revalorización de la práctica y de los prácticos en la construcción de conocimientos acerca de la enseñanza. Más allá de los matices, remiten a un conocimiento directamente relacionado con la acción y metodológicamente desarrollado a partir del estudio de casos y el análisis intensivo de episodios de aula.[2]

Según Montero, la mayor parte de los autores coinciden en señalar el trabajo de investigación realizado por Elbaz en 1983, *Teacher thinking: a study of practical knowledge* (cit. en Montero, 2001), como la punta de lanza para las indagaciones acerca del conocimiento práctico de los profesores, seguido luego por el realizado por Connelly y Clandinin sobre el mismo tópico en 1984 (cit. en Montero, 2001). Conocimiento que en la práctica se expresa en tres niveles: como *reglas de la práctica* (afirmaciones breves acerca de qué y

2. Elbaz, Clandinin, Connelly y Clandinin, Schön, Shulman son algunos de los autores a los que se alude como claros ejemplos de investigadores que incursionan en el terreno del conocimiento práctico, sin desconocer sus diferencias en cuanto a las cuestiones en las que focalizan.

cómo hacer en una situación particular), *principios prácticos* (formulaciones más inclusivas y menos explícitas utilizadas en la reflexión sobre las situaciones para seleccionar entre las prácticas posibles aquellas a utilizar) y, por último, *imágenes* (declaraciones breves, descriptivas y en ocasiones metafóricas con las que se capturan aspectos esenciales del sí mismo y diferentes cuestiones relativas al trabajo en el aula).[3]

Otras indagaciones sobre el conocimiento práctico tienen sus raíces en el trabajo de Schön, autor que consideramos paradigmático en sus aportes al tema. Al respecto, cabe mencionar una diferencia que se registra entre las dos corrientes que adhieren al valor del conocimiento práctico, ya que para Elbaz, Connelly y Clandinin, las distintas manifestaciones de la narrativa son las que revelan el conocimiento que poseen los profesores, mientras para Schön, este es inferido directamente de las acciones que tienen lugar durante su experiencia en la acción profesional. Sin embargo, lo central es, en definitiva, si se otorga realmente estatus de conocimiento a tales construcciones por parte de los profesores, sea desde lo que dicen o desde lo que hacen. Al respecto, los diferentes posicionamientos denotan la continuidad de un debate epistemológico, en particular en la búsqueda de estándares epistémicos aceptables para el *saber cómo* o el conocimiento implicado en la acción. Esta cuestión está asociada al descreimiento en los métodos convencionales como vía de legitimación del concepto de conocimiento práctico.

La idea que va cobrando fuerza, a partir de las diferentes revisiones sobre la cuestión del conocimiento práctico, es que su potencial aporte respecto de las investigaciones acerca de la enseñanza no reside en conocer lo que los profesores conocen, sino que los propios profesores se tornen conocedores de lo por ellos conocido. Y en este punto, surge la convicción de ciertos autores acerca de que para poder informar la práctica, el conocimiento práctico necesita de la manipulación de estrategias metacognitivas.

La idea de *conocimiento didáctico del contenido* toma como base los estudios de Shulman, que entendemos de especial interés analizar por el giro que hace explícito en la investigación sobre la temática. Cualquier forma de conocimiento del contenido requiere incursionar tanto en el conocimiento sustantivo (marcos teóricos, tendencias y estructura interna de una disciplina) como en el conocimiento sintáctico (criterios aceptados por los miembros de una comunidad científica y que se utilizan para orientar la investigación –contextos de descubrimiento y validación– en ese campo).

3. Esta noción de "conocimiento práctico" ha sido también objeto de tratamiento en el trabajo de Connelly y Clandinin (1984, 1985), si bien la denominación por ellos empleada es la de *"conocimiento práctico personal"*, matiz que los distingue de otros investigadores en el tema.

El *conocimiento didáctico del contenido* alude a la intersección entre contenido y pedagogía. Como categoría, en función de sus bases disciplinares y curriculares, es más extensa, más formal y parte del conocimiento profesional compartido. El conocimiento práctico, en cambio, tiende a ser personal y situacional. Sin embargo, ambas categorías debieran concebirse en tanto partes sustancialmente interrelacionadas en los procesos de aprender a enseñar.

En la idea de transición al pensamiento profesional, es fundamental ayudar a los futuros profesores a mirar más allá de los mundos familiares de la enseñanza y el aprendizaje, facilitando el análisis de sus preconcepciones, sin lo cual es muy probable que mantengan creencias y visiones cristalizadas al diluir la nueva información a viejos esquemas de pensamiento y acción. En esta clave de lectura, Montero entiende que, en tanto el conocimiento didáctico del contenido pareciera participar a la vez de las peculiaridades del conocimiento formal como práctico, podría bien interpretarse como una categoría síntesis en el análisis de la cuestión.

La investigación sobre la enseñanza debería orientarse siempre hacia la mejora de las prácticas, conciente de que en todo caso los matices hay que buscarlos en la interpretación que se realice del concepto de mejora. De cualquier manera, esto estaría significando que los beneficios de este conocimiento deben ser básicamente para los profesores y que para ello lo central es facilitarles el camino para conocer lo que conocen y hacer un mayor uso de su propia capacidad de construcción de conocimientos a partir de la práctica.

El debate en Latinoamérica. Los avatares del tema en Argentina

Los planteamientos acerca de la profesionalización en el campo de la formación de docentes surgen en el marco de los procesos de reforma de los sistemas educativos en las últimas décadas del siglo pasado. Procesos que, iniciados en EE.UU., en Gran Bretaña y en diferentes países de Europa continental, se extienden por efectos de la globalización de políticas neoliberales y la internacionalización de sus debates y propuestas al contexto latinoamericano, con resonancias específicas –pero de proximidad en muchos aspectos– en el caso de Brasil y Argentina, países que se constituyen claramente como territorios de anclaje y diseminación de discursos sobre el tema.

Quizás por esta razón, junto a los prolíficos desarrollos desde producciones de raíz anglosajona y europea ya mencionados, encontramos numerosas publicaciones en Brasil a la vez que una llamativa presencia en Argentina, en

particular en presentaciones a eventos en los cuales la problemática de la formación de docentes se incluye como parte de la convocatoria.[4]

En el caso de Brasil,[5] luego de una lectura y análisis general de los escritos en los que identificamos incursiones en la temática, seleccionamos un texto que nos resultó particularmente atractivo como aproximación a los abordajes en ese país. Nos referimos al libro *Profesor reflexivo no Brasil. Genese e crítica de un conceito,* organizado por Selma Garrido Pimenta y Evandro Ghedin (2004).[6]

El primer dato a señalar es que el texto nace como producción colectiva de maestrandos y doctorandos, alumnos del Programa de Posgraduación en Educación[7] –durante los años 2000 y 2001–, como respuesta a la propuesta de *discutir críticamente el concepto de profesor reflexivo.*

En el debate respecto de postulaciones en torno a la caracterización del *profesor reflexivo*, el planteo de la necesidad de un giro que marque el desplazamiento *del adjetivo al concepto,* asumido desde la opción por *una crítica contextualizada,* podrían señalarse como aportes especialmente significativos. La revisión conceptual critica la apropiación generalizada de tales postulaciones, discute sus bases teóricas e ideológicas y sus vínculos con las políticas de formación de profesores en este país en años recientes.

Una serie de preguntas da lugar a las primeras consideraciones críticas: el tipo de reflexión realizada por los profesores; la medida en que en los procesos reflexivos ingresa la toma de conciencia acerca de las implicancias sociales, económicas y políticas en la actividad de enseñar y sus condiciones de posibilidad.

4. ¿Por qué estos dos países? En realidad, en el rastreo encontramos algunos trabajos relativos al tema también en Chile, pero no con una presencia de magnitud. Respecto de este país, obtuvimos datos de páginas didácticas de MECE-MINEDUC. Nos parece pertinente –como recaudo ético– al menos mencionar algunos títulos que integran conceptos de proximidad con los que adoptamos. Nos referimos particularmente a la expresión "análisis didáctico", no en el alcance que nosotros le asignamos, sino presentado como herramienta para la comprensión y utilización de materiales curriculares. De todas maneras, identificamos en algunos textos la vinculación de este concepto con la reflexión crítica y colectiva como herramienta para el desarrollo profesional y el cambio en las prácticas, desde postulaciones indicativas de mayor proximidad a los significados atribuidos por nuestra parte al concepto.

5. Nos referimos principalmente a las siguientes obras: Passos Alancastro Veiga y Da Cunha (1999); Geraldi, Fiorentini y Monteiro de A. Pereira (2003); Da Cunha (2005). A su vez, a los Encontros Nacionais de Didática e Práctica de Ensino (ENDIPE), iniciados en 1982, con la realización en Río de Janeiro del I Seminario "La didáctica en cuestión", que se concretan cada dos años.

6. Los aportes incluidos de esta obra se presentan en castellano sobre la base de nuestra traducción, por lo que ante algunas posibles modificaciones involuntarias de sentido, resolvimos evitar el encomillado aun cuando en muchos casos la síntesis incorporada es extractada de la que realizan los organizadores en la introducción del libro.

7. De la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo y de la Universidad Católica de Goiás (Brasil).

Así se observa que, en ciertos casos, la pretensión de protagonismo del profesor en los procesos de cambio e innovación produjo una valoración superlativa de sus potencialidades para reflexionar acerca de las prácticas, próxima a una visión individualista con una apropiación indiscriminada, sin críticas y sin comprensión de los contextos en los que inscribe, lo cual puede conducir –advertencia que compartimos– a una banalización de la perspectiva reflexiva. En tal sentido, la masificación del término *reflexivo* ha generado una suerte de *mercado de conceptos* en el que prevalece la identificación del término como adjetivo; situación que ha dificultado el anclaje de profesores en prácticas más críticas, reduciéndolas de algún modo a un hacer instrumental.

El saber docente no se conforma solo desde la práctica; se nutre también en las teorías que dotan a los sujetos de variados puntos de vista y perspectivas de análisis que le permiten una acción contextualizada sobre la base de la comprensión de los contextos históricos, sociales, culturales, organizacionales en los que se desenvuelven profesionalmente. Se recupera de José D. Contreras la idea de que la práctica de los profesores requiere ser analizada considerando no solo que la sociedad es plural, en el sentido de pluralidad de saberes, sino también por las desigualdades sociales, económicas, culturales y políticas que la caracterizan. En concordancia con el señalamiento de estos límites, se entiende que su superación se dará a partir de teorías que permitan entender las restricciones impuestas a las prácticas de enseñanza desde la dimensión institucional e histórico-social. En esta clave de análisis, entre quienes reivindican el significado político de la actividad docente, dos cuestiones son fundamentales: qué se entiende por teoría y su papel en los procesos reflexivos; y la comprensión de que estos procesos son necesariamente colectivos.

La idea de la práctica reflexiva debe centrarse tanto en el propio ejercicio profesional como en las condiciones sociales en que el mismo acontece y se desarrolla. Esto implica, por parte de los profesores, el reconocimiento de que sus actos son fundamentalmente políticos y que, por lo mismo, pueden ser direccionados a objetivos democráticos emancipatorios. Otra condición básica desde esta recuperación crítica es que la práctica reflexiva, en cuanto práctica social, solo se puede realizar en el marco de colectivos organizados. Ello plantea la necesidad de transformar las escuelas en *comunidades de aprendizaje* en las cuales los profesores se apoyen y se estimulen mutuamente y donde el compromiso que se suscite tenga un valor estratégico fundamental. De este modo, se postula el pasaje de la reflexión a la reflexión crítica, y en esta dirección, del profesor reflexivo al intelectual crítico.

Coincidimos en este punto, en cuanto al riesgo que corre esta perspectiva crítica si no traspasa el nivel del discurso y considera las condiciones concretas de las escuelas y las mediaciones que harán posible la implementación de propuestas efectivas. Solo desde el análisis de los intereses y valores en conflicto en los ámbitos escolares es factible vislumbrar las posibilidades que la reflexión crítica puede llegar a tener en el contexto escolar. Los profesores, paradojalmente, para resistir a las presiones que los contextos social e institucional ejercen en su trabajo, concluyen reduciendo las preocupaciones y perspectivas de análisis de sus prácticas cotidianas a los problemas internos del aula. Al hacerlo, omiten la consideración de los atravesamientos de lo institucional y de lo social más amplio y, con ello, el carácter eminentemente político de estas prácticas.

Desde el punto de vista conceptual, la idea de *profesor reflexivo* da lugar a una especial valorización de los saberes de los profesores, lo que implica la consideración de estos como intelectuales capaces de producir conocimientos, de participar –en un marco de democratización– en las decisiones y la gestión de las instituciones en las que desarrollan su trabajo. En este sentido, la práctica profesional implica una actuación de los profesores sobre sus condiciones de trabajo y los incita a colocarse en una postura de compromiso con la escuela y el colectivo profesional. Ello evidencia la necesidad de una política de formación del ejercicio docente que valorice a los profesores y a las escuelas como capaces de pensar, de articular los saberes científicos, pedagógicos y de la experiencia en la proposición de transformaciones necesarias en las prácticas escolares, en particular las de enseñanza.

El análisis de diversas producciones da cuenta, en suma, de que la apropiación generalizada de la perspectiva de la reflexión en las reformas de los gobiernos neoliberales en Brasil transformó el concepto de profesor reflexivo en un mero término, expresión de moda, a medida que lo distanció de su potencial dimensión político-epistemológica. Dimensión que, de ser priorizada, se traduciría en medidas para una efectiva elevación del estatuto profesional del docente y una mejora de las condiciones escolares a partir de los procesos de democratización política y social. En consonancia con esta argumentación, se insiste en el valor de investigaciones empíricas que colocaron el análisis bajo sospecha, de modo de verificar sus posibilidades y sus límites en contextos situados y desde una actitud que permita la emergencia de criterios de validación. La ausencia de tales recaudos, de la misma manera que generó una apropiación generalizada, muchas veces banalizada y meramente discursiva, también ha llevado a un rápido y apresurado descarte, como si lo caracterizado peyorativamente como moda ya estuviera superado.

Como contrapartida, el análisis y la crítica contextualizada del concepto de profesor reflexivo procura superar sus limitaciones afirmándolo como un concepto político-ideológico y epistemológico que requiere ser acompañado de políticas públicas consecuentes para su efectivización. En caso contrario, se transforma en un mero discurso ambiguo, falaz y retórico que culmina culpabilizando a los profesores y desresponsabiliza y descompromete a los gobernantes. Analizadas de este modo, de las contradicciones presentes en la apropiación histórica y concreta de este concepto –según evidencias de investigaciones teóricas y empíricas– surge la propuesta de superar la idea de profesores reflexivos para dar lugar a la de *intelectuales críticos y reflexivos*.

En lo que hace a Argentina, cabe señalar que la mayor parte de las producciones que remiten a estudios sobre esta temática han sido presentadas y luego publicadas en eventos académicos, primordialmente referidos a la formación de docentes,[8] en particular, en lo que hace a las instancias de prácticas y residencias en la formación docente inicial y, solo en algunos casos, con alusión a experiencias en formación continua.[9] Desde este reconocimiento se podría inferir que el tema no fue priorizado con la misma intensidad que en otros países, como objeto de investigación en los ámbitos académicos universitarios. Podríamos hipotetizar al respecto que ello deviene como una consecuencia natural de la singular conformación del sistema formador de docentes en nuestro territorio, en el cual el subsistema designado como no universitario ocupa un lugar principal por su extensión. Sin embargo, un rastreo cuidado no puede ignorar los trabajos que sobre la cuestión se presentan en otras convocatorias, particularmente desde la Universidad de Buenos Aires (UBA), de carácter internacional;[10] las que toman como eje temático la investigación en educación, principalmente las concretadas en la Universidad Nacional del Comahue y la sucesión de Jornadas que, bajo el título "La universidad

8. No podemos obviar que las consideraciones en este apartado integran la propia voz, dada nuestra particular inclusión como especialistas en el marco de estos debates. Asimismo, nos resulta de valor referir a textos que entendemos fueron excluidos de un análisis sustantivo de los mismos por los procesos histórico-políticos vividos en nuestro país entre los años setenta y noventa, con claras repercusiones en el campo educativo.

9. Cabe señalar entre los principales eventos, por su alto nivel de convocatoria: I y II Congreso Internacional de Formación de Profesores, Facultad de Formación Docente en Ciencias, Universidad Nacional de Litoral (Santa Fe), 1996 y 2004 respectivamente, y las sucesivas convocatorias al Congreso Nacional primero e Internacional después, concretadas anualmente con la coparticipación como organizadores por la Escuela Normal Superior "Dr. Alejandro Carbó" y la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) desde el año 2000, en Córdoba (Argentina).

10. Nos referimos al I Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías" (julio de 1996) y al II Congreso Internacional de Educación "Debates y utopías" (julio de 2000), ambos organizados por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que, además de la memoria de resúmenes, publica las ponencias seleccionadas.

como objeto de investigación",[11] se desarrollan en distintas universidades del país.[12]

No podemos eludir, dada nuestra directa participación en la organización de estos eventos, la referencia a las Jornadas Nacionales "Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes", efectuadas en la Universidad Nacional de Córdoba, la primera en noviembre de 2002 y la cuarta, en mayo de 2010.[13]

Con relación a estas Jornadas, nos parece interesante señalar que las primeras se concretaron en un momento en que los Planes de Formación de Docentes –a partir de los nuevos Contenidos Básicos Comunes (CBC) que delinearon la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales, como parte de los procesos de cambio generados con las leyes Federal de Educación y de Educación Superior (1993 y 1994, respectivamente)– incorporaban en las orientaciones a las prácticas como ejes articuladores de la formación. En tal sentido, en un número significativo de ponencias, más allá de la diversidad de encuadres y definiciones en la confrontación de prescripciones oficiales y opciones por parte de los actores, una preocupación común pareciera atravesar –en nuestra perspectiva– el conjunto de las presentaciones: la inespecificidad temática que caracterizó la inclusión de los espacios curriculares destinados a las prácticas en la mayoría de los diseños jurisdiccionales y en planes de estudio. Como consecuencia de ello, la dificultad en la determinación de los contenidos que configurarían la identidad de estos espacios y las necesarias articulaciones entre los mismos. Cuestión nada sencilla, dados los límites estructurales planteados sobre la base de una temporalidad y espacialidad pensadas todavía desde los diseños clásicos, no abierta a nuevas gramáticas organizacionales que hicieran posible diseños concebidos desde lógicas con apertura a dinámicas diferentes. Las segundas Jornadas –a poco más de tres años de las primeras– muestran un viraje en el núcleo de problematización. En esta oportunidad, se focaliza en los dispositivos formativos como una cuestión central a resolver, en el qué y cómo enseñar en los espacios de prácticas y residencias. Dispositivos orientados, si bien con propósitos dife-

11. En ambos eventos, se presentan ponencias relativas al tema que nos ocupa. En el primer caso en términos de resultados de investigaciones y, en el segundo, en referencia particular al ámbito universitario, dando cuenta tanto de experiencias de intervención como de avances de investigación. Cabe señalar, por su pertinencia con nuestra indagación, que en la primera convocatoria a las Jornadas "La universidad como objeto de investigación", uno de los conferencistas invitados fue Peter Mc Laren (primera presentación en Argentina), discípulo de Giroux, dato no menor dada la perspectiva que ambos sostienen en sus producciones respecto del papel de los profesores como intelectuales.

12. Si bien entendemos que resultaría de un incalculable valor realizar una particular indagación respecto de la presencia de producciones referidas al tema en los mencionados eventos, debimos asumir que la magnitud de la tarea excedía por sus alcances los propósitos de este trabajo.

13. Es posible consultar la publicación ya editada de las tres primeras en la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).

rentes y un despliegue de estrategias también diferentes, a generar procesos reflexivos acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza. En noviembre de 2007, las terceras Jornadas se constituyen en un ámbito propicio para el intercambio de avances concretos en la construcción didáctica de estos espacios. La cuarta edición, en octubre de 2010, resulta de importancia clave, por coincidir con el pasaje de la formación de profesorados para todos los niveles –en Argentina– a cuatro años. Cambio curricular que, además, coloca como eje que atraviesa toda la formación el campo de las prácticas. Los debates se focalizan, en consecuencia, en la caracterización de dicho campo a nivel nacional y en diferentes jurisdicciones, tanto a partir de diseños curriculares como de experiencias concretas.

Diversas/os son las/os autoras/es argentinas/os que han abordado de alguna manera esta temática, entre otras/os: Edith Litwin, Vilma Pruzzo de Di Pego, Liliana Sanjurjo y Marta Souto. También cabe mencionar a Susana Barco, Daniel Feldman, Cristina Davini, Flavia Terigi y Gabriela Dicker.[14] Por otra parte, y ya en referencia a dispositivos de formación concretos vinculados con el análisis y reflexión de las prácticas docentes, se destacan por su carácter fundante las propuestas de Talleres de Educadores asociados a la idea de *investigación protagónica*, de Rodrigo Vera y Manuel Argumedo,[15] las que, originadas en Chile, tienen una amplia difusión y luego injerencia en la generación de proyectos de formación en Argentina, a las que se suman profundizando postulaciones teóricas y metodológicas, las experiencias de Graciela Batallán, María Saleme y otros (1986),[16] en talleres de educadores en sus relaciones con la investigación por Raúl Ageno (1989) y Elena Achilli (1987/1988). Por último, Daniel Suarez y colaboradores (LLPP),[17] en particular en lo relativo a la narrativa como sustento de la propuesta de documentación de prácticas y experiencias por parte de maestros y profesores.

El estrecho nexo con este estudio nos remite en primera instancia a Edith Litwin y Marta Souto.

Edith Litwin (1996/2006) constituye sin duda un referente clave en esta investigación, por sus diferentes producciones en el campo de la didáctica, en

14. En sus postulaciones –respectivamente– acerca de los *saberes docentes* desde una perspectiva didáctica (Barco); en la línea del pensamiento del profesor y en relación a ello la cuestión de las prácticas reflexivas (Feldman); las últimas (Davini, Dicker y Terigi) que, aun cuando abordan la problemática de la formación de docentes en sentido global, incorporan consideraciones sobre tradiciones y perspectivas con derivaciones críticas y propositivas que nos interesa recuperar por los matices que sus lecturas traducen.

15. Cabe señalar las siguientes producciones: Vera, Argumedo, Luna (1976); Vera y Argumedo (1978); y Vera (1984).

16. Batallán y otros (1982); Batallán y Argumedo (1982); Batallán (1983).

17. Nos referimos al equipo de la Sede Argentina del Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires, que integran, bajo la coordinación de Daniel Suarez, Liliana Ochoa y Paula Dávila.

particular, por su invitación a pensar en una nueva agenda para esta disciplina, su contribución específica a los estudios de las narrativas en el arte de enseñar y el singular aporte de la categoría *configuraciones didácticas* en el libro *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior* ya mencionado; publicación que da cuenta de los resultados de su investigación en el tema de su tesis doctoral.

Según la propia autora señala en la introducción de esta obra (1997), su reflexión "estuvo orientada al análisis y problematización de algunas cuestiones y categorías consideradas centrales, *en lo que denomina* la agenda clásica de la didáctica". Asimismo, a la generación de una propuesta didáctica alternativa respecto del enfoque clásico. En este marco, se plantea el análisis de las prácticas de la enseñanza en ciencias sociales en la universidad, que le permiten a partir de la elaboración de un constructo interpretativo alternativo: *configuraciones didácticas,*[18] la identificación de clases *cuyas estructuras didácticas favorecieran la construcción del conocimiento por parte de los alumnos.*

En el capítulo que lleva por título "La agenda de la didáctica desde el análisis de las configuraciones en la clase universitaria", del conjunto de configuraciones –que identifica, nomina y clasifica–, nos importa en este apartado referirnos especialmente a las designadas como: *las narrativas metaanáliticas o la desconstrucción de la clase en la clase de Didáctica*. Respecto de las mismas, la autora advierte:

> Innumerables clases fueron estructuradas desde la misma configuración: entender la enseñanza como el espejo que refleja la teoría, como la construcción del conocimiento desde la reconstrucción de lo recientemente vivido en un plano diferente (Litwin, 1997a: 127).

Las primeras propuestas de estas configuraciones surgen, según Litwin, en la investigación iniciada en la didáctica universitaria en el año 1989 y remiten a las propias experiencias de enseñanza en el campo de la didáctica en el grado universitario. En ese momento, le preocupaba fundamentalmente "el trabajo reconstructivo de la clase que diferenciara con claridad, las derivaciones de las teorías conductistas de las cognitivas". Luego de dos años de trabajo, incorpora en la reconstrucción de la clase otras dimensiones de análisis, "no solo en lo referido a procesos cognitivos, sino en la identificación de inclusiones en

18. Categoría a la que referimos específicamente según la conceptualización de la autora, en el capítulo 5, por su estrecha imbricación con otras categorías y dimensiones de análisis consideradas nucleares en el marco del dispositivo que construimos para el análisis de las prácticas de enseñanza.

clase, clasificaciones de diferente nivel, comparaciones, analogías, metáforas y otros elementos y problemas de las secuencias narrativas".

De esta manera, en su particular visión, en las configuraciones propias de la enseñanza de la didáctica "la reconstrucción de la clase a posteriori del desarrollo de determinados temas y conceptos se constituye en un segundo plano de análisis". En esta clave de lectura, expresa, en consonancia con nuestras propias postulaciones que, "la enseñanza de la didáctica, se desarrolla en dos niveles diferentes: en primer lugar en la práctica docente y en segundo término en la reconstrucción de dicha práctica", nota distintiva y expresión de las relaciones entre la teoría y la práctica en la enseñanza de esta disciplina.

Dada la estrecha proximidad con nuestra manera de entender los propósitos del dispositivo de formación en el análisis de prácticas de la enseñanza, nos detenemos en la cita que la autora incluye en la obra de referencia de un texto anterior que refiere específicamente a esta cuestión:

> Una buena configuración para la enseñanza de este campo disciplinar genera un espacio de construcción de conocimiento en donde se reflexiona acerca del quehacer de la clase. En esta suerte de tautología se confunden las reflexiones teóricas y las prácticas que las permitieron llevar a cabo, remitiéndonos al desafío de generar propuestas de acción ejemplificadoras que muestren la coherencia entre el saber enseñado y el saber actuado [...]. La buena configuración, entonces, propone una suerte de distanciamiento en donde se analizan los acontecimientos vividos. El análisis es una reconstrucción teórica de las prácticas de la enseñanza en base a las mismas dimensiones que componen el campo. La reconstrucción que se plantea implica rever esas dimensiones, tal como se estudian en el campo de la didáctica, esto es desde perspectivas diferentes y con múltiples entrecruzamientos (Litwin, 1997*a*: 129).

Se trata de un desafío en términos cognitivos que la autora precisa cuando señala:

> En realidad se trata de una nueva construcción teórica que realiza el docente a la manera de una transparencia o un cristal que le permite una nueva mirada respecto de la clase. La superposición de transparencias nos remite a una narrativa que deja de hablar de la clase vivida para construir un nuevo relato que cobra vida independientemente de la clase. [...] No se trata de reconocer lo desconocido sino de rescatar el papel que la superposición de narrativas genera como expresión de la misma complejidad de la didáctica... Leer la clase juega un papel de mejoramiento respecto

> de la práctica en tanto se favorecen reflexiones sobre cada una de las decisiones que se adoptaron para la enseñanza. Entendemos que esta es la particular expresión que puede mostrar la enseñanza de la didáctica (Litwin, 1997a: 129).

Marta Souto (1999/2006) también desarrolla investigaciones y elabora diferentes producciones en proximidad con la temática que abordamos y, a su vez, desde perspectivas afines en términos teóricos. Las mismas dan cuenta, entre otras cuestiones, de sus enfoques sobre la clase escolar y los dispositivos de formación.

Para el abordaje del tema y la construcción de su propuesta específica, la autora considera como fuentes principales: en lo que hace a los dispositivos grupales, constructos teóricos del psicoanálisis; respecto de los dispositivos institucionales, toma como sustento el análisis institucional, básicamente autores franceses de la línea de la pedagogía institucional. En relación con el dispositivo técnico pedagógico, se apoya en Bernstein y Foucault.

Al rastrear el significado de la palabra *dispositivo*, la autora señala que, en diversas ramas de la ciencia y la técnica, se encuentran significados diversos. En relación a ellos, le interesa destacar tres:

> Aquel que alude a disponer, a ejercer sobre algo o alguien una orden, la voluntad de otro, a ejercer en definitiva un poder; aquel que refiere al arreglo de medios para fines, al instrumento, a la combinatoria que crea un artificio en pos de fines y resultados; aquel que se vincula a aptitud, a potencia, posibilidad y puede dar lugar a lo nuevo, a crear, a generar, cambiar y provocar acciones. Podríamos hablar de un sentido político, de poder, de uno técnico y de otro pedagógico (Souto y otros, 1999: 96-97).

Los tres sentidos mencionados aportan, según la autora, a la conceptualización del dispositivo técnico pedagógico. Así pensado, se caracteriza como: "revelador de significados, analizador que pone en análisis lo que en él se revela, organizador técnico y provocador de transformaciones en varios sentidos". Por todo ello, cabe considerarlo como un artificio complejo.

En este marco, Souto (2002)[19] configura, junto a integrantes de su equipo de investigación, un dispositivo combinado, de carácter clínico, que "se orien-

19. Se toma como fuente en el análisis del DIAMCLE, la ponencia presentada a las Primeras Jornadas Nacionales "Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes", coorganizadas por la Cátedra de Residencia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC y tres IFDC de la provincia de Córdoba, versión incluida en CD.

ta hacia el seguimiento en profundidad de docentes [...] dispositivo complejo que combina formación e investigación", para lo cual se plantea el seguimiento en profundidad de docentes durante un año escolar en la intención de facilitar el análisis de sus clases. El mismo se designa como "Dispositivo de Análisis Multirreferenciado de las Clases Escolares" (DIAMCLE).

El dispositivo así concebido se orienta a realizar un análisis de tipo clínico, es decir, a tratar de descubrir aquellos rasgos de singularidad que se dan en cada profesor y profundizar[20] en ellos. El interés es, por un lado, comprender desde "su forma de expresarse, de hablar, de sentir, cómo cada profesor entiende su clase, la enseñanza y la formación y, por otro, interpretar en profundidad y a la luz de la teoría las características singulares en el desempeño del rol, los rasgos de su sí mismo docente y las modificaciones que la formación facilitó". La formación, en el marco de este dispositivo, "busca transformaciones en el sujeto docente suponiendo que las mismas no responden solo a componentes explícitos y manifiestos sino también a la peculiar imbricación de las emociones y de las producciones imaginarias (individuales y grupales) en los desempeños de su rol" (Souto y otros, 2002).

De lo expuesto se desprende que, respecto de las postulaciones teóricas de Marta Souto, pueden reconocerse significativas afinidades con la perspectiva que asumimos; asimismo, en los propósitos más generales asignados al dispositivo como propuesta de formación. Sin embargo, cabe señalar la diferencia en términos teórico-metodológicos, sobre todo en cuanto a las decisiones y orientaciones específicas que se expresan a partir de lo que en su caso y en el nuestro se coloca como objeto de reflexión. En el DIAMCLE, el dispositivo clínico focaliza en problemáticas (deseos, defensas, fantasías que aparecen en el desempeño profesional y en los vínculos con los alumnos y el grupo clase) cuya lectura enraíza prioritariamente en el psicoanálisis. En nuestro caso, más allá de adherir también a la necesidad de un enfoque clínico y de carácter multirreferencial, se coloca como referencia disciplinar central a la didáctica, por lo que, el objeto de análisis y reflexión –variable casuísticamente– deviene de la consideración de categorías didácticas como ejes de articulación en cada caso, según se presentan en diferentes apartado de este trabajo.

En cuanto al Taller como dispositivo de formación, se recuperan por su estrecho vínculo las experiencias que tienen su origen en los Talleres de Educadores, que como parte de propuestas de investigación y formación die-

20. Cabe consignar que tal como las autoras lo señalan en las fuentes consultadas, el DIAMCLE en términos investigativos remite al nivel medio.

ron lugar a una línea de trabajo fundamentalmente en Chile y Argentina. Se trata de abordajes que colocan en el centro la problemática del sector docente y el significado social de su trabajo, tanto para los propios docentes como para la sociedad en su conjunto. Desde sus inicios, surgen como propuestas democratizadoras para la capacitación, en la medida en que se plantea la apertura a espacios que permitan generar aportes en relación con las políticas educativas, la gestión de las instituciones y los procesos de trabajo al interior de las mismas. En esta dirección, ponen especial atención en la producción colectiva sobre la base de un enfoque de capacitación significada, en sentido genérico, como orientadora en la problematización de la realidad, la búsqueda, el análisis y el descubrimiento de nuevas relaciones. Al entender la docencia como práctica social compleja que expresa conflictos y contradicciones, se impone incorporar desde la formación herramientas que posibiliten una lectura crítica de los marcos teóricos de referencia y las derivaciones, consecuencias y efectos que estos originan en las prácticas.

En los trabajos de Rodrigo Vera y Manuel Argumedo, se enfatiza la necesidad de explicitación de supuestos de base relativos a las concepciones de realidad y de conocimiento; acerca de las prácticas educativas y, en particular, las prácticas escolares. Criterios ontológicos y epistemológicos a partir de los cuales a su vez fundamentar los criterios metodológicos. Los docentes en este encuadre, en tanto sujetos y objetos al mismo tiempo, son protagonistas del proceso de construcción de conocimientos. Esto supone, desde el punto de partida, la aceptación de que no se cuenta con todas las respuestas, que es necesario potenciar las capacidades de problematización, generar interrogantes, formular hipótesis, realizar inferencias y construir nuevas categorías de interpretación. Por el tipo de relaciones que compromete entre los participantes, estas experiencias de trabajo en taller reclaman condiciones facilitadoras de los procesos grupales, por lo cual incorporan como referencias teórico-metodológicas aportes de la teoría de grupos que provienen de la psicología social (Pichon Riviere, Bauleo, entre los principales).

El análisis de las prácticas, por el grado de exposición que suponen, demanda que los docentes asuman el proyecto de taller como propio, atendiendo a la generación de condiciones necesarias para la producción colectiva. Esto significa reconocer el taller como un tiempo y espacio valioso para intercambiar saberes y experiencias y, a su vez, como fuente de generación de otras nuevas. En tal sentido, dar lugar a una comunicación abierta a redes múltiples que respete los marcos de procesos reflexivos diferentes. Enfoque para nada sencillo de sostener, en particular teniendo en cuenta que un número importante de propuestas de taller fueron descarnadas de su sentido

originario y banalizadas en su implementación.[21] Quizás, en países como el nuestro, después de procesos sociales globales cuyas marcas autoritarias tuvieron particular expresión en las Instituciones educativas, era previsible que la apertura de espacios para *decir* se constituyeran básicamente en ámbitos de catarsis. Tranquilizadores en un inicio e incluso puntualmente valiosos en muchos casos, resultaron obturadores de la posibilidad de potenciar el pensamiento alternativo, produciendo un efecto de cierre, contradictorio respecto de los fundamentos mismos de la propuesta. Debido a ello, se generaron en maestros y profesores una suerte de *anticuerpos* ante la posibilidad de trabajo con esta opción metodológica. De modo que, todo programa que la incluía debía asumir la idea de redefinición de taller lo que en realidad significaba básicamente recuperar su intencionalidad y configuración originaria: comprender las prácticas docentes desde la perspectiva de quienes la construyen, implicándose en ellas desde una posición reflexiva y con sentido transformativo.[22]

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas constituye una de las alternativas que actualmente se están desarrollando en el país en una línea en proximidad con la temática que abordamos, por lo que nos interesa completar este apartado con un breve desarrollo de sus fundamentos desde nuestra indagación.

Cabe al respecto señalar, dada la expansión de propuestas que incursionaron en la narrativa como una alternativa de abordaje en la indagación sobre las prácticas docentes –en particular en los últimos diez años en los Institutos de Formación Docente–, que son innumerables las experiencias desde el lugar de la intervención pedagógico-didáctica como de la investigación, que se inscriben en esta perspectiva. Sin desmerecer el valor que puedan tener otros desarrollos, destacamos la experiencia encarada desde el Laboratorio de Políticas Públicas (LLPP) en la materia, por el tiempo de desarrollo continuado y sistemático como por la organización y a la vez publicación y amplia difu-

21. Es importante señalar que, luego del auge de los talleres en la segunda mitad de la década del ochenta, esta alternativa se vio seriamente afectada ante los preconceptos y prejuicios generados que encontraban su fundamento en experiencias vividas por docentes en los más diversos contextos, cuyas resoluciones se vinculaban con enfoques simplistas y aplicacionistas, marcados por el activismo y la ausencia de contenidos organizadores de la discusión y posterior producción. De ello derivaba como consecuencia directa el rechazo por la participación o, en todo caso, el reclamo de una redefinición para incluirse, más allá de lo formal, en los mismos.

22. La presentación escueta de estas propuestas no se encuentra en correspondencia con el valor que tuvieron como movimiento democratizador que cualificó el papel de los docentes en la producción de conocimiento acerca de sus prácticas y les otorgó legitimidad como intelectuales en la construcción de proyectos transformativos del trabajo docente para el aula y la escuela. Por lo mismo, y dada su incidencia en nuestras prácticas de intervención profesional, es objeto de análisis pormenorizado en diversas producciones de nuestra autoría que constan en la bibliografía. Además será retomado en capítulos subsiguientes.

sión de sus avances y resultados.[23] Los integrantes de este equipo, autores de la propuesta, se refieren a la "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas" como modalidad de abordaje reflexiva e interpretativa y como estrategia en la formación y capacitación de y entre docentes. El encuadre de la propuesta y los dispositivos de intervención desarrollados en esta línea de trabajo en procesos de formación destacan que la narración de la propia experiencia en prácticas pedagógicas favorece la reflexión y deliberación y, sobre esta base, la socialización y significación colectiva de las narraciones se constituye en fuente de información privilegiada sobre aquello que efectivamente se hace, enseña y aprende en las instituciones formadoras y, por tanto, una vía ineludible para su comprensión.

Las instituciones educativas, particularmente las escuelas, están cotidianamente atravesadas por acontecimientos de índole diversa en los que, de alguna manera, se entremezclan circunstancias, historias, trayectorias, ilusiones y proyectos de los actores intervinientes. De este modo, así como las experiencias de escolarización inciden en los sujetos que participan en ellas, estas solo cobran vida y sentido en las vivencias singulares y colectivas. A partir de ser experimentadas, contadas y recreadas cotidianamente, quienes participan en ellas las hacen propias, las ajustan a sus visiones de los problemas, las rediseñan a escala particular, las dicen con sus propias voces y escriben con sus propias palabras. En esta permanente apropiación y resignificación, las prácticas se cargan de significados muy diversos para quienes las producen y participan de ellas. En este marco, los autores se preguntan cómo generar y sostener formas de documentación pedagógica diferentes a las convencionales; cómo gestionar y llevar adelante procesos de sistematización, acopio, publicación y difusión de experiencias y prácticas locales y particulares para que puedan dar lugar a procesos de reflexión colectivos; sobre qué operaciones impulsar desde el Estado y las administraciones educativas las experiencias que diseñan, desarrollan y recrean cotidianamente los docentes; qué espacios y tiempos otorgar; qué recursos y soportes son necesarios; en definitiva, qué hacer para que algo diferente suceda con aquello que efectivamente saben y hacen los docentes.

La propuesta requiere habilitar *otras formas de alfabetización docente,* de modo que estos escriban y lean relatos pedagógicos reflexivos, transferibles y comunicables. Desde este encuadre, el registro, la sistematización escrita, el

23. Con relación a otras experiencias, desde el encuadre narrativo, en el marco de instituciones formadoras de docentes, se recomienda recurrir a la publicación de las Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes, *Prácticas y residencias en la formación de docentes. Memoria, experiencias, horizontes...*, en sus diversas publicaciones y según fueran mencionadas.

acopio y la difusión pública de experiencias, prácticas y saberes pedagógicos, contados a través de los propios docentes, conforman un proyecto político pedagógico para la escuela y un programa para el desarrollo profesional de los docentes.

En nuestro planteo, la documentación pedagógica de experiencias docentes constituye una base necesaria que, en dirección a la producción de nuevos conocimientos acerca de la enseñanza por parte de los profesores, requeriría ser complementada con procesos de análisis en clave didáctica.

Entre otros aportes, cabe mencionar el de Daniel Feldman (1999), quien se pregunta: ¿combinar los enfoques técnico, práctico y crítico? Interrogante que nos interesa recuperar por la visión polémica respecto de los debates planteados desde las racionalidades práctica y crítica en sus intentos de diferenciación de la racionalidad técnico-instrumental. Visión que conduce a revisar el valor asignado a esta última para los estudios sobre la enseñanza y, por ende, en el marco de la didáctica, tomando distancia de toda versión con sentido tecnicista-instrumentalista acerca de ella.[24] En esta clave de análisis, el autor alude a una revitalización de las concepciones prácticas, como resultado de un movimiento que define, tomando la expresión de Pérez Gómez (1987), como de *reconceptualización didáctica* que, entre otras cuestiones, introduce cambios en las ideas acerca de la enseñanza, las funciones de los profesores y, como consecuencia, en las propuestas para su formación.

El vuelco reflexivo es la expresión desde la que sintetiza sus observaciones respecto de una nueva manera de pensar el trabajo y la formación docente que entiende configura *un nuevo programa*, que gana una importancia justificada en el valor que asigna a una práctica más consciente y autónoma. Programa que supone que los profesores desarrollen las capacidades necesarias –habitualmente restringidas a los especialistas– para revisar los supuestos que se expresan en sus prácticas.

Estos planteamientos reafirman la necesidad de integrar el análisis del tema en un marco de discusión más amplio: el de la formación de docentes. En clave con este reconocimiento, procuramos avanzar en los principales ejes de debate en este campo que, respecto de Argentina, se muestra particularmente problemático. Para ello, del conjunto de autores consultados, nos importa detenernos por sus incursiones en proximidad con el tema que abordamos, en los aportes de C. Davini (1995) y G. Dicker y F. Terigi (1997).

24. Perspectiva a la que aludiéramos puntualmente en un apartado introductorio en nuestro trabajo sobre el método: Edelstein y Rodríguez (1974).

De tradiciones y perspectivas a una pedagogía de la formación sería la formulación por la que optaríamos para sintetizar las ideas de Davini (1995).[25] La autora plantea que la docencia, su formación y desarrollo profesional representan una configuración compleja que requiere revisar los compromisos y la historia incorporada respecto del tema. En esta dirección, reconstruye las tradiciones en la formación presentes como resabios de la historia en "las políticas, en las imágenes sociales, en las organizaciones y en la propia conciencia de los docentes. Junto a ellas, la coexistencia de tendencias de oposición a aquellos mandatos que no han conseguido materializarse en programas de acción" (Davini, 1995: 15); los obstáculos derivados de los modos institucionalizados en la formación de docentes y las lógicas en las que se sostienen, para justificar la necesidad de construir una pedagogía de la formación.

En Argentina, a diferencia de otros países, las tradiciones prescriptas de la índole que fueran se ampararon en políticas centralistas de un alto poder regulador y de control que no facilitaron la construcción de "nuevos caminos". Sin embargo, no puede desconocerse que tendencias alternativas, en el país, como en otros de América Latina, se desarrollan al margen del aparato formal de grado, desde proyectos autogestionarios. Un número significativo de estas experiencias permanecen al menos en nuestro contexto todavía indocumentadas o no han sido suficientemente difundidas.[26] En esta línea de análisis, la autora plantea la necesidad de reconstruir una pedagogía de la formación que revalorice la práctica en la perspectiva de los enfoques críticos. En esta dirección, habría que revitalizar el discurso didáctico denostado por la crítica contundente al tecnicismo y hacerlo desde enfoques interpretativos sin abandonar la necesaria construcción de criterios de acción por cierto sostenidos en opciones valorativas y tomando distancia de cualquier pretensión

25. Davini indudablemente recupera aportes de institucionalistas franceses al referir a una "pedagogía de la formación". En relación a ello, es autora de diversos trabajos referidos a la problemática de la formación de docentes tanto desde el análisis de propuestas como de resultados obtenidos en investigaciones con diferentes equipos bajo su dirección. Entre sus colaboradoras destacamos a Alejandra Birgin y Andrea Alliaud, quienes han generado también producciones asociadas a la temática en los últimos años, con relación a dimensiones político-sociales y culturales en el caso de la primera, y de carácter micro: biografías y narrativas en el caso de la segunda.

26. Dada la relevancia de quienes participan de las mismas, entendemos cabe detenernos en la mención de sus notas distintivas y principales referentes: la pedagogía crítico-social de los contenidos, centrada en la recuperación de los contenidos significativos en la enseñanza –dentro de un enfoque de crítica social e histórica– como instrumentos para la transformación social (Sablani; Libaneo; Mello, en Brasil; Tedesco; Braslavsky, en la Argentina). La pedagogía hermenéutico-participativa, centrada en la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula; en la revisión crítica de la organización institucional escolar, los rituales de la clase, las formas y las condiciones de trabajo, la estructura internalizada en los docentes como producto de toda una historia de formación. Perspectiva en la que lo esencial sería modificar las prácticas, de modo que los docentes aprendan a pensar por su propia cuenta (Vera, en Chile; Saleme, Batallán y García; Ezcurra, Krotsch y De Lella, en la Argentina; Furlán y Remedi; Carrizales y Díaz Barriga, en México; entre otros) (Davini, 1995: 47).

objetivista de asepsia y neutralidad. En esta clave de lectura, la autora subraya como signo identitario la dimensión técnica no tecnicista de la didáctica en la formación de docentes. Asociado a ello, en la presentación de lo que caracteriza como una de las tensiones que se expresan en los planteamientos de formación: la *reflexión* y la *buena receta*, la autora observa que el énfasis en la figura del profesional reflexivo no implica el "rechazo a la definición de la buena receta".

Sobre la base de esta recuperación, entendemos relevante su visión acerca de la histórica tendencia a convertir el campo de la enseñanza, y por tanto de la didáctica, en un cúmulo de técnicas y recetas mecánicas, abstractas, con pretensión de universalidad. Asimismo, su advertencia al señalar que la crítica a estos enfoques ha contribuido a una cierta parálisis en la producción de criterios de acción, en cuyo marco –al recuperar la reflexividad crítica y contextualizada sobre las prácticas de formación– observa que suele darse acompañada por un vacío sustantivo de orientaciones prácticas. No podemos obviar en este comentario nuestra proximidad con la perspectiva de la autora en cuanto a la necesidad de desprenderse de la fantasmática provocada por el etiquetamiento de tecnicistas con que se califican las producciones generadas desde la didáctica. A la vez, en asumir como signo constitutivo de su identidad disciplinaria, la elaboración de criterios de acción operacionalizables en las prácticas. Sin embargo, en lugar de la idea de *receta*, acentuamos el valor de la noción de casuística en su potencial ejemplificador.

La reconstrucción de una pedagogía específica para la formación supone revisar tradiciones y consolidar una posición de autonomía efectiva como construcción colectiva de un nuevo proyecto para la profesión, sustentada en formas de control público y democrático en la formulación de alternativas. En definitiva, estar dispuestos a cambiar la naturaleza del contrato con la profesión, asumiendo los compromisos y la responsabilidad social que implica.

Una formación resistente a la práctica y permeable a ella sintetizaría lo central del aporte que nos importa subrayar en Gabriela Dicker y Flavia Terigi (1997), también referentes indiscutidas en la problemática por su obra *La formación de maestros y profesores: hojas de ruta*, mirada lúcida que incorporamos en los aspectos que de alguna manera se vinculan al tema objeto de análisis.

Como plataforma a partir de la cual caracterizan la tarea docente, las autoras despliegan un conjunto de rasgos que nos permiten reconocer coincidencias con la propia perspectiva. Entre ellas: la naturaleza de los saberes que subyacen e informan la actividad docente; los modelos de docencia y su relación con modelos de formación; sus reflexiones sobre las relaciones teoría-práctica; el lugar que asignan a la investigación en la formación docente

y la relación entre *investigación pedagógica y práctica docente*; las consideraciones respecto de la *formación didáctica de los docentes*. Por último, en lo expuesto acerca de *la formación docente frente a las demandas de la profesionalización en la docencia* (Dicker y Terigi, 1997: 146).

Vale la pena repasar algunas de las principales aristas que para las autoras presentan los procesos de transformación de la formación docente, tanto por las dificultades para construir consensos como por un cierto *aire de familia* que no da visibilidad a diferencias de orden político en los discursos que las incluyen como parte de sus postulaciones. En referencia a ello, también es interesante rescatar el sentido político de las propuestas de transformación en las últimas décadas, las direcciones por las que se opta y los aspectos estratégicos a ellas asociadas.

Los estudios sobre la docencia, de importancia especial en el siglo XX, han puesto especial atención en los saberes, los conocimientos que maestros y profesores usan en sus prácticas cotidianas. Miradas simplificadas respecto del accionar docente plantean cierta traducción directa de conocimientos teóricos a cursos de acción práctica. Lo que en la visión de las autoras no se puede obviar es cómo los docentes en la cotidianeidad, ante situaciones de gran presión, articulan en tiempos acotados enfoques de la situación y toma de decisiones. Las preguntas al respecto remiten al tipo de saberes y las intervenciones formativas que facilitan su construcción. Asimismo, "un problema crucial de la formación consiste en definir dispositivos a través de los cuales sea posible explicitar el conocimiento de los docentes y convertirlo en experiencias susceptibles de análisis personal y comunicable a otro". Dificultad que, en perspectiva de Dicker y Terigi, se complejiza cuando las instituciones formadoras constituyen uno solo de los ámbitos en los que tiene lugar la formación, al que hay que agregar la trayectoria escolar previa y la socialización en el puesto de trabajo. Esto reclama establecer con cuidado, el modo en que "la práctica ocupacional, la realidad educativa global y aquellos contextos específicos de actuación ingresan en la formación". En relación con ello, se hace necesario incursionar en el espinoso problema de la relación entre teoría y práctica y el lugar que ocupa la investigación en los procesos de formación.

En definitiva, Dicker y Terigi, adhiriendo a Contreras, señalan que quizás respecto de teoría y práctica, actividades de naturaleza distinta, solo sea dable pensar un "vínculo siempre tentativo y siempre mejorable, nunca definitivo". En esta clave de lectura señalan que, así como la teoría es multifacética, la práctica también lo es por lo que resulta impensable un tipo de relación unívoca entre ambas; y postulan, en relación con ello, que "la tajante distinción entre teoría y práctica reposa en buena medida en la distinción ocupacional entre investigación y enseñanza, diferenciación ocupacional que de hecho

replica en una *diferenciación de estatus* que profundiza las distancias" y, en definitiva, concluye muchas veces en un rechazo de la teoría. Para la resolución de esta tensión, entienden que es clave tomar la práctica como objeto de análisis, lo que implica generar posibilidades de objetivación desde dispositivos que habiliten para ello. Las autoras finalmente insisten en que no caben en este debate falsas opciones, aun cuando los dos planos de esta relación en la actividad docente no se resuelvan nunca de manera definitiva, por lo que el esfuerzo por articularlas debe constituirse necesariamente en un núcleo persistente en los análisis y reflexiones sobre la formación.

Respecto del lugar de la investigación en la formación de docentes, entendemos relevante recuperar las ideas expuestas por la coincidencia con la propia perspectiva y en particular algunas postulaciones que sostendremos:

> En términos generales, esta necesidad de articular la formación y la práctica de maestros y profesores con la investigación educativa es una idea que se ha impuesto especialmente a partir de la difusión de los modelos hermenéutico-reflexivos, que han sostenido la definición del docente como investigador, en especial de su propia práctica. En este marco, y probablemente con la intención de jerarquizar la tarea docente, la idea de investigación de la propia práctica ha ido reemplazando progresivamente a la noción de análisis de la práctica (Dicker y Terigi, 1997: 125).

En esta clave de análisis, las autoras coinciden en que es legítimo y deseable que los docentes se involucren en la producción de conocimientos bajo las condiciones de la investigación académica, no obstante no comparten que *deban* hacerlo desde la formación recibida y la experiencia acumulada. Así, señalan:

> Si no se conservan estos recaudos, se puede caer en una paradoja: la reivindicación de la investigación como una actividad inherente a la docencia, más que jerarquizar la profesión terminaría operando como un devaluador de la misma, ya que sumaría otro saber a la larga lista de los que el docente debería tener y no posee. [...] Por último, cabe advertir también que el desplazamiento desde "el análisis de la práctica" hacia la "investigación de la propia práctica" suele alimentar el supuesto de que los únicos dispositivos disponibles para realizar este análisis son los que provee la investigación sobre cualquier objeto de conocimiento de naturaleza social, desconociéndose la existencia de dispositivos específicamente construidos a ese efecto (Dicker y Terigi, 1997: 128-129).

De cualquier manera, en la visión de Terigi y Dicker y en función de evitar los reduccionismos apuntados, los docentes deben disponer de las herramientas que les permitan comprender el "camino lógico y pragmático que conduce de las razones o los por qué (de la investigación, de la teoría) a las recomendaciones didácticas y pedagógicas (aplicaciones, prácticas)". En este sentido, agregan que: "bajo ciertas condiciones el contacto de maestros y profesores con los procedimientos y resultados de la investigación educativa puede contribuir a mejorar la práctica de enseñanza". Por lo mismo, cabría "pensar en la incorporación de instancias vinculadas a la investigación educativa en la formación de grado" (Dicker y Terigi, 1997: 129-130). Contacto que puede asumir dos alternativas no excluyentes:

> a) la aproximación a investigaciones relevantes [...] y b) la aproximación a los procedimientos de la investigación educativa a través del diseño y la puesta en marcha de alguna experiencia concreta de investigación [...] Esta apelación a una actitud analítica e investigativa por parte de los docentes no responde necesariamente a la idea de formar investigadores en un sentido estricto sino a su potencialidad para el desarrollo de una mirada sistemática y posiblemente diferente de sus prácticas formativas y laborales (Dicker y Terigi, 1997: 130).

Estos planteamientos resultan un aporte clave, como triangulación teórica de algunas hipótesis que sostenemos en el marco de este estudio, sobre el papel de la investigación en las prácticas docentes y en los procesos de formación que, sin duda, retomaremos en el despliegue de nuestras propias argumentaciones.

En otro plano de análisis y en referencia a "qué forma en la formación de docentes", luego de destacar el papel de las trayectorias escolares previas y de la socialización profesional, advierten sobre la necesidad de superar visiones radicalmente escépticas sobre el impacto de la formación en los desempeños profesionales y como contrapartida las que sostienen una suerte de optimismo ingenuo. En esta línea de análisis, Dicker y Terigi sostienen que la formación debiera reunir dos características aparentemente contradictorias: *ser resistente a la práctica* y *permeable a ella*.

> Ser resistente en el sentido de no desvanecerse ante los imperativos de la vida cotidiana en las instituciones educativas y romper con los circuitos reproductivos [...] permeable en el sentido de dotar a los futuros docentes de esquemas conceptuales y prácticos en términos de los cuales la vida

cotidiana en las instituciones educativas y sus propios desempeños en ellas se les hagan inteligibles (Dicker y Terigi, 1997: 138).

Con esta mira, plantean la importancia de centrar los procesos formativos en la capacitación para la intervención pedagógica con fines de enseñanza, sobre la base de un exhaustivo análisis de dicha intervención y de los contenidos que operan como soporte. En relación con ello, es necesario calibrar que el docente trabaja siempre en situaciones específicas para las que no son aplicables soluciones estandarizadas. En esta dirección, la práctica profesional debe ser tomada como eje de la formación, como objeto de estudio, lo que no solo supone cambios en el tipo de contenidos a incluir, sino también en el modo de abordarlos. Esto aparece ya como una tendencia generalizada en los discursos sobre la formación. Sin embargo, para las autoras, como tantas otras formulaciones, ha sido objeto más de postulaciones discursivas que de propuestas concretas y cuando estas han tenido lugar en no pocas ocasiones ha sido a costa de reduccionismos de distinto tipo, lo que en definitiva no puede plantearse como impedimento, sino como señal de las dificultades que presenta. Señal que sin duda nos ha resultado movilizante al momento de plantearnos nuestra perspectiva-propuesta, aun conscientes de las dificultades que pueda generar.

En este tramo de las reflexiones, y avanzando en *nuevos planos de síntesis,* a partir del rastreo realizado en procura de reconocer desarrollos teóricos y avances de investigación que se constituyan en vías de acceso al tema, reafirmamos nuevamente la posibilidad de identificar innumerables producciones relativas al papel de las prácticas docentes y a los procesos de análisis y reflexión de las mismas como objetivos prioritarios en los procesos de formación. La vastedad de tales abordajes en diferentes contextos es de tal envergadura, que se alude a ellos como expresión de un movimiento reconocido internacionalmente que, aun con énfasis diferentes y optando por diversas formas en su nominación, tiene como denominador común la reivindicación de la reflexión sobre las prácticas como núcleo fundante de las propuestas formativas orientadas a la jerarquización del estatuto profesional de maestros y profesores.

Resulta clave, en tal sentido, el énfasis en producciones que toman distancia de versiones que banalizan la noción de reflexión. Versiones que la despojan de sus notas esenciales al reducir sus alcances a operaciones de corte instrumental que dejan fuera del territorio de inquisición, las intencionalidades e intereses en juego, definiciones y racionalidades que las sustentan. Planteos de suma importancia por la inscripción de los debates acerca de estas prácticas en relación con los discursos sobre la autonomía

y el desarrollo profesional de los docentes que se internacionalizan en el contexto de las reformas de las décadas del ochenta y noventa. En relación con ello, el debate respecto de los conocimientos que, en dirección a la profesionalización, les serán requeridos a los profesores y el tipo de formación necesaria.

Este capítulo se orientó así a presentar un conjunto de autores que desde diversas comunidades académicas han realizado investigaciones o elaborado ensayos que remiten a experiencias concretas. En ambos casos, sobre problemáticas vinculadas al tema, que permiten avizorar categorías teóricas que, recontextualizadas desde las articulaciones que construimos a partir de ellas, cobran fuerza como heurísticos que dan curso a nuevas y enriquecidas claves de lectura. La indagación realizada da lugar, al mismo tiempo, a la emergencia de un conjunto de interrogantes orientativos de cuestiones centrales a profundizar a la vez que expresión de las anticipaciones de sentido, retomadas y expuestas en el capítulo dedicado a las reflexiones finales. En particular en relación con los debates acerca de las prácticas reflexivas, la profesionalización docente, los procesos de formación y sus articulaciones. De la serie de preguntas elaboradas, cabe destacar entre las principales: ¿cómo operar en relación con historias y biografías, matrices interiorizadas, la impronta de la socialización profesional?; ¿es dable pensar en alternativas que faciliten la deconstrucción de modelos interiorizados, que proponen imágenes ideales de fuerte presencia en las prácticas por su institucionalización?; ¿cómo dar lugar a la construcción de conocimiento pedagógico, de conocimiento profesional docente desde las prácticas?; ¿qué saberes y conocimientos se requiere poner en juego?; ¿qué problemáticas y qué abordajes podrían resultar más pertinentes?; ¿qué dispositivos?; ¿un dispositivo y resoluciones en términos de estrategias desde el mismo, o una propuesta global articuladora de diversos dispositivos?; ¿cuáles son las relaciones posibles entre procesos de análisis e investigación respecto de las prácticas docentes y de la enseñanza?; ¿cómo formar para el análisis y reflexión de las prácticas de la enseñanza?; ¿qué herramientas conceptuales y metodológicas se requieren para ello?; ¿qué particularidades es preciso contemplar en propuestas de formación que se orienten al desarrollo de la reflexividad crítica?; ¿es posible desde la formación anticipar y preparar para la construcción de relaciones entre reflexión e intervención y, en este sentido, imaginar diseños para una formación "resistente a la práctica y a la vez permeable a ella"? Además, y en otro orden, ¿se puede pensar en términos de una pedagogía de la formación?; ¿cuáles serían las principales cuestiones a plantear desde ella?; ¿qué papel le cabe en la misma a la didáctica?; ¿es posible revitalizar su discurso, de una parte denostado desde las

críticas al tecnicismo y, por otra, invalidado desde el vacío en la generación de criterios de acción ante el desconocimiento de la dimensión técnica de esta disciplina?

CAPÍTULO 3

El valor de la interdisciplina en el estudio de las prácticas de la enseñanza

Con la intención de delinear una posición propia en el debate acerca de la profesionalización del trabajo docente y el lugar asignado a las prácticas reflexivas y así orientar la búsqueda en dirección a identificar posibilidades alternativas, hemos tomado como disciplina de referencia a la didáctica, lo cual demarca una territorialidad para el esquema categorial de partida. Cabe señalar que al referimos a la didáctica tomamos una clara distancia de toda versión técnico-instrumental derivada de la racionalidad tecnocrática –que se tradujo en una significativa reducción de su estructura conceptual– para concebirla en cambio como campo multirreferencial. En tal sentido, aludimos a una didáctica significada como disciplina que apela a construcciones fruto de desarrollos teóricos y empíricos de otras disciplinas y campos de conocimiento –particularmente de las ciencias sociales–, no como sumatoria de visiones unilaterales y con pretensión totalizante, sino como recuperación de aportes múltiples que, sobre la base de la búsqueda de convergencias, resultan potentes para la elucidación de teorías acerca de las prácticas de la enseñanza.

El presente capítulo refiere así, en primer lugar, a la obra de referentes clave, –se podría decir clásicos– en el campo pedagógico: Philip Jackson, Donald Schön y Peter Woods. En un segundo movimiento, incursiona e incorpora –respecto de las categorías hasta aquí definidas– aportes de autores cuya pertenencia remite a campos de conocimiento y perspectivas diversas. Entre los principales, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Cornelius Castoriadis, Jerome Bruner, Clifford Geertz, con la necesaria aclaración de que se trata de una entrada regional al corpus teórico de cada uno de ellos, sin ninguna pre-

tensión de abarcabilidad en términos totalizantes y solo orientada a ampliar los sentidos construidos desde el andamiaje conceptual que constituye el referencial de partida. Con relación al tercer movimiento, se retoman y articulan producciones que dan cuenta de las propias ideas sobre el tema; se integran desarrollos que tienen origen en su interpelación a partir de experiencias en docencia e investigación.[1]

Aportes fundantes

Nos referimos en primer lugar a Philip W. Jackson ([1968] 1998), quien sienta las bases de una nueva perspectiva en la comprensión de los acontecimientos que se producen en el salón de clases, por su caracterización de la compleja trama que se suscita en el contexto de la cultura escolar cuando se configuran escenarios demarcados por un tiempo y un espacio particular y en referencia a sujetos singulares, profesores/maestros y alumnos en su encuentro con el conocimiento. Esta nueva perspectiva señala la necesidad de un viraje en las metodologías que tradicionalmente encaraban el estudio de esta realidad polifacética, a las indagaciones de corte cualitativo, particularmente desde la etnografía, las que sin duda constituían postulaciones inusuales para la época y en el contexto en el que las formulaba.

Así como Jackson constituye un referente central para la caracterización de las prácticas de la enseñanza en sus polifacéticas manifestaciones, Donald Schön (1992; 1998) se perfila en figura paradigmática para el tratamiento de la cuestión, por sus aportes a los procesos en los que se involucran los profesores (al igual que otros profesionales) como sujetos de dichas prácticas y en consonancia con ello sus incisivos planteos respecto de las profesiones, las peculiaridades de los contextos institucionales en que los procesos de formación para las mismas tienen lugar (principalmente las universidades) y las tensiones que devienen de la distancia entre las propuestas formativas que se sostienen y las necesidades y demandas del *mundo de la práctica*. Sus postulaciones en esta línea acerca del *practicum* como alternativa en la formación de profesionales reflexivos; el relato y análisis de experiencias puntuales de concreción del mismo –en diferentes campos y áreas profesionales–, así como sus argumentos

1. Cabe señalar que la presentación secuencial de estos movimientos no es indicativa de una línea de tiempo como sucesión cronológica, sino que responde a un plan de exposición que pretende facilitar la comprensión de fuentes y referencias que configuran la perspectiva teórica de abordaje del tema. En términos de historia natural, el proceso de producción teórica se fue nutriendo en el tiempo de manera espiralada y en complejidad creciente, entrelazando aportes de los tres movimientos mencionados.

en orden a los requerimientos curriculares e institucionales propicios para su implementación, son fuente principal –aun con la necesaria distancia crítica que impone la propia perspectiva de lectura y análisis de la problemática– para la generación de marcos conceptuales y propuestas de intervención en el campo de la formación de docentes que venimos desarrollando.

Por último, y ya en referencia a definiciones de orden teórico-metodológico, Peter Woods (1993; 1998) completa este primer paneo de referentes clásicos con sus postulaciones acerca de las potencialidades de la etnografía para investigar el *arte de la enseñanza*.

En tanto estos autores han tenido en su tiempo amplísima difusión y, a su vez, las obras mencionadas han dado lugar a reediciones y traducciones a diferentes idiomas, optamos simplemente por condensar en un enunciado sus aportaciones de mayor relevancia. Invitación a un acercamiento directo que resultará, sin duda, de gustosísima lectura para los interesados en el tema.

Observaciones y registros de la vida cotidiana en las aulas –más allá de la positividad y negatividad– y la necesidad del giro interpretativo para la comprensión de la enseñanza, en el caso de Philip W. Jackson; las prácticas reflexivas desde una epistemología de la práctica en la formación de profesionales y la espiral de ciclos de experimentación-reflexión, como postulaciones de Donald A. Schön y Peter Woods en lo atinente a los usos de la etnografía, la interactividad en la perspectiva interpretativa y la incidencia del propio yo del etnógrafo en el proceso de indagación.

Estos tres autores nos permitieron reconocer postulaciones claramente fundantes de desarrollos que, sin duda, se constituyeron en huellas, marcas de las propias construcciones como de tantos otros especialistas que se valieron de las mismas como plataforma de sustentación de sus ideas y propuestas. Autores que hicieron posible abrevar en fecundos aportes teórico-metodológicos de clara incidencia en las definiciones y decisiones respecto del encuadre para la propuesta de formación que elaboramos.

Una perspectiva multirreferencial

En primera instancia, interesa fundamentar la posición epistemológica desde la cual nos permitimos –con los recaudos necesarios– incorporar autores que, desde diferentes perspectivas, contribuyen a fortalecer planos de elucidación respecto de las problemáticas que abordamos. En esta línea de análisis ampliamos el concepto de multirreferencialidad al que ya aludiéramos y que nos interesa relacionar con visiones sobre el valor de la interdisciplina en los estudios en ciencias sociales.

Hoy se cuestionan sin timidez, particularmente en el campo de las ciencias sociales y humanas, los seguros caminos del conocimiento; la incertidumbre no es una palabra de moda, es un signo que pone precisamente en tela de juicio esta seguridad. El reto no es simple; se han complejizado los objetos de conocimiento, se abre en simultáneo la búsqueda de nuevos caminos, maneras de abordar y comunicar saberes en discusión. Pareciera ser, al decir de María Saleme (2000), que "ya no se trata de sumar conocimientos provenientes de campos distintos desde una hiperespecialización, sino sencilla y dificultosamente de religar conocimientos organizándolos con sentido integrador". No significa desestimar la unidad del objeto, tal como lo abordan las disciplinas, sin embargo, ya no es posible desentenderse del ser multifacético que se constituye desde la interdisciplina.

La interdisciplina presupone la flexibilización de las fronteras entre los campos disciplinarios; implica duplicar las dudas pero, también, volver a una divulgación científica, una narración que permita abrir los límites de las ciencias. Se podría decir, coincidiendo con Geertz (1996), que asistimos a una reconfiguración del pensamiento social, a un nuevo trazado de fronteras, a una nueva cartografía de las disciplinas sociales. Se comienzan a desarrollar espacios de conocimiento limítrofes que se hallan en los bordes, en los que las fronteras de una disciplina se confunden con otras. Espacios comunes que implican ampliación y a la vez superposición; movilizan un proceso complejo en el que se interceptan dos o más campos disciplinares, con desarrollos e identidades dispares. Surgen así nuevos objetos y nuevos problemas; nuevas miradas sobre objetos; nuevos problemas analizados con métodos y técnicas de larga tradición en otros campos.

En este punto del análisis, interesa destacar que solo a partir del reconocimiento de la diferencialidad puede evitarse la tendencia a un conocimiento que, en su pretensión omnímoda no podría ser otra cosa que una mezcla analíticamente indiscernible de perspectivas y niveles de análisis que requieren ser discriminados. Cabe, en consecuencia –y como recaudo imprescindible– pensar en acercamientos tentativos, ensayos; voluntad que propone a partir de intereses específicos los criterios desde los cuales la conexión interdisciplinar se vuelva posible. Y es justamente desde esta contingencialidad asumida que lo interdisciplinar se revela no solo como autorizable, sino también como deseable y necesario.

Estudiosos en diferentes campos advierten en esta dirección que, particularmente en el campo de la educación en relación con lo que acontece en otras ciencias de lo social, gran parte de los esfuerzos de producción científica continúan centrándose en responder a preguntas que limitan los procesos de indagación y, por ende, sus discursos a los confines de una disciplina o incluso

subdisciplina particular. Si bien hay excepciones, pareciera que, aun cuando existe esta voluntad, se encuentran numerosos obstáculos para abordar los temas planteados, principalmente en relación con los lenguajes que tanto en el plano teórico como metodológico estimulan e incluso obligan a los hablantes a aislar dimensiones de manera que se torna muy difícil comunicar y formular imágenes integradoras inteligentes de fenómenos complejos.

En esta clave de análisis, incorporamos el concepto de *multirreferencialidad* de Jacques Ardoino (1977/1980, cit. en Ducoing y Landesmann, 1993). El *análisis multirreferencial*, según este autor, se propone abordar las prácticas, los hechos y los fenómenos educativos desde una lectura plural, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencia distintos, sin que esto signifique la reducción de unos en otros. Más que una posición metodológica, se trata de una decisión epistemológica, en cuanto la educación como función social global que atraviesa el conjunto de los campos de las ciencias del hombre y la sociedad interesa a especialistas de diferentes disciplinas que asumen su complejidad como rasgo constitutivo. De ahí que los fundamentos de este enfoque se vinculen a la noción de complejidad, en particular, desde los desarrollos de la antropología contemporánea.

En la visión del autor, ya no es posible contentarse hoy con una aproximación que, en el marco de las ciencias antroposociales, ignore las diferentes miradas que pretenden dar cuenta científicamente de los fenómenos que interesan a la educación y sus prácticas. La formulación que realiza, como consecuencia, se presenta en franca oposición a las nociones de evidencia y linealidad propias de los cánones de la racionalidad positivista. Desde allí, su enfoque de la multirreferencialidad reitera el planteo de complejidad y, a la vez, de opacidad de lo educativo y, sobre esta base, realiza su elaboración en torno a la multirracionalidad a partir de referentes teóricos, códigos y registros lingüísticos distintos e incluso contradictorios.

De este modo, concilia y articula con coherencia los diferentes horizontes epistemológicos y disciplinarios, que podrían pensarse como irreconciliables y excluyentes por derivar de formas de conocimiento y representación ancladas en diferentes racionalidades. Este constituye el gran desafío para el autor, en el intento de acercarse coherentemente al conocimiento de la realidad. El *análisis multirreferencial* en la visión de Ardoino consiste en

> la re-interrogación de los mismos datos bajo muchos ángulos, apoyada cada una de las lecturas, sobre modos de referencia específicos, *proceso que* aunque no es dialéctico propiamente hablando, constituye una propedéutica para la adquisición de una inteligencia dialéctica (Ardoino, 1980, cit. en Ducoing y Landesmann, 1993: 49).

La tarea será tomar en cuenta los puntos de vista diversos y a la vez relativizar cada uno respecto de los otros, procurando con ello salir del frecuente etnocentrismo disciplinario. Trabajo no de mera sumatoria de aportes, tampoco de *sincretismo fusionante, sino* de confrontación de perspectivas de análisis, para dar cuenta del objeto desde pluralidad de aproximaciones y con apertura a la necesaria complementariedad entre las mismas.[2]

En esta clave de lectura, autores como Pierre Bourdieu nos ofrecen ideas relevantes que dan cuerpo y sostén a nuestra propuesta de formación. Así, desde sus primeras investigaciones, manifiesta una constante preocupación por la reflexividad y con referencia a la mirada sociológica, advierte sobre tres *parcialidades* que pueden oscurecerla. La primera remite a las coordenadas sociales del investigador, la más patente y por tanto la más fácil de controlar, mediante la autocrítica y la crítica mutua. La segunda, más difícil de detectar y discutir, se vincula con la posición que ocupa el analista no ya en la estructura social en sentido amplio, sino en el microcosmos del campo académico, campo de poder, espacio objetivo de las posturas intelectuales que se le ofrecen en un momento dado. Por último, *la parcialidad intelectualista,* la que más preocupa a Bourdieu, que en su visión "nos orilla a percibir el mundo como *espectáculo,* como un conjunto de significados en espera de ser interpretados más que como problemas concretos demandantes de soluciones *prácticas*" (Bourdieu y Wacquant, 1995: 32). Parcialidad que expresa como su mayor preocupación en tanto conduce a una confusión entre la lógica teórica y la lógica de la práctica, lo cual entendemos constituye una valiosa interpelación a prácticas persistentes en diferentes comunidades académicas que investigan en educación.

En este contexto de ideas, Bourdieu y Wacquant (1995) consideran que la reflexividad supone particularmente una exploración sistemática de las "categorías de pensamiento no pensadas que delimitan lo pensable y predeterminan el pensamiento". Así, lo que debe ser sometido constantemente a

2. En relación con el planteo de Ardoino y, en dirección a clarificar los recaudos teóricos que conlleva adoptar esta perspectiva, nos resultó relevante el aporte de Patricia Morey (2003), epistemóloga argentina que desarrolla sus investigaciones en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, en particular a partir de la categoría *pluralismo limitado.* Construcción desde la que intenta aportar una nueva lógica para la apreciación racional de la diversidad teórica en las ciencias sociales, sobre la base de asumir que ello se vincula no solo con las herramientas cognitivas disponibles, sino también con la propia indeterminación de la acción humana. La heterogeneidad no se entiende, en perspectiva de la autora, asociada a relativismo, ya que es "posible señalar las ventajas y limitaciones de cada aproximación y de esa manera evitar el escepticismo de una variedad sin límites de versiones". En todo caso, "el error es defender la parcialidad como totalidad, considerar la elección de análisis como decisiva". En tal sentido, considera que en el campo de las investigaciones en ciencias sociales, la *racionalidad multiparadigmática,* se presenta hoy como una clara tendencia. Ante esta variedad, el interrogante necesario remite al tipo de relaciones que se establecen entre los diferentes marcos teóricos en las disciplinas sociales y el desafío correlativo, "demostrar la necesidad de ontologías múltiples no reducibles unas a otras ni necesariamente susceptibles de integrar una unión teórica".

examen es el acto mismo de construcción del objeto y el inconsciente colectivo científico inscrito en las teorías, los problemas y las categorías. Es de allí que entiende que para poder producir y fomentar *habitus* científicos reflexivos sea necesario institucionalizar la reflexividad en mecanismos críticos de formación, diálogo y evaluación.

Su insistencia en la necesidad del retorno reflexivo no es por tanto –y esto nos resulta provocativo y estimulante en su manera de decir– expresión de una suerte de *honra epistemológica,* sino un principio que conduce a construir de manera diferente los objetos de estudio a partir de las necesarias relaciones entre una lógica abstracta y una lógica práctica. Significa que los sujetos tomen conciencia de lo social dentro de ellos mismos, apresando un dominio reflexivo de sus categorías de pensamiento y acción. En esta perspectiva, cobra importancia el papel que otorga a lo que designa como *socioanálisis intelectual* que, asociado a abordajes clínicos, requiere de la búsqueda de instrumentos para una autocomprensión libre de complacencias. En esta clave de lectura, adoptar el punto de vista de la reflexividad no significa renunciar a la objetividad, sino poner en tela de juicio el privilegio del sujeto conocedor, al que se exime de manera totalmente arbitraria, no ética, del trabajo de objetivación. Se trata de una *objetivación participante* que Bourdieu entiende como uno de los ejercicios más difíciles, pues exige romper con las adherencias y adhesiones más profundas y más inconscientes, aquellas que a menudo constituyen el fundamento mismo del interés en el objeto estudiado por parte de quien lo estudia. Esto equivale a la manera de introducir en el análisis la conciencia acerca de las premisas asociadas al punto de vista local y localizado de quien construye el espacio de los puntos de vista.

Para Castoriadis (2004), la reflexión no es por naturaleza sino por posición, es decir se construye. La *autorreferencia* no se traduce necesariamente en reflexividad en el sentido pleno del término. En la subjetividad humana, *reflexividad en sentido fuerte* implica otra cosa: la posibilidad de que la propia actividad del sujeto se vuelva objeto explícito, y esto independientemente de toda funcionalidad. Explicitación de sí como objeto no objetivo, simplemente por posición y no por naturaleza.

Hablar de la subjetividad como origen de la reflexión implica admitir la posibilidad de la escisión y de la oposición interna, la posibilidad de la puesta en cuestión de sí mismo. Requiere crear un apartamiento desde el propio sujeto; llevar las interpelaciones, la interrogación, las objeciones hacia el sí mismo. Por ello, en la generación de sistemas reflexivos, en la perspectiva del autor, hace falta un lenguaje que pueda volverse su propio metalenguaje. La posibilidad de hacerse objeto no objetivo desde esta suerte de metalenguaje

siempre está presente como potencialidad, pero se realiza muy raramente. Avanzar por sobre el lenguaje utilizado cotidianamente, para dar lugar a un uso reflexivo en los términos planteados, no se realiza sino a través de una interrogación filosófica.

Una condición absoluta de la reflexividad, sin embargo, aparece como simplemente dada. Se trata, según Castoriadis (2004), de "una condición *sine qua non:* la imaginación sin trabas, no regulada, no sometida a la funcionalidad ni a la repetición". Imaginación desregulada que hace posible en una suerte de *temblor indefinido* verse a sí mismo viéndose como otro. Esto significa, en su perspectiva, volver reflexivamente sobre sí mismo como actividad, actuar sobre sí mismo reflexivamente como sujeto actuante. Se remite así a otro aspecto de la subjetividad humana: la voluntad o capacidad de acción deliberada. Más allá de la mala prensa que pueda tener el concepto de voluntad, pensar en sujetos reflexionantes implica considerarlos como sujetos de una actividad deliberada.

En definitiva, en la visión de Castoriadis, el pensamiento en su vertiente teórica es una mixtura en la que la actividad deliberada y espontánea, consciente y no consciente son totalmente indisociables. En la capacidad de actividad deliberada se encuentra la posibilidad para un ser humano de hacer intervenir en los relevos que condicionan sus actos, los resultados de procesos reflexivos. O, planteado de otra manera, "la voluntad o actividad deliberada es la dimensión reflexiva de lo que somos en tanto seres imaginantes". La reflexividad presupone la imaginación como espontaneidad en la actividad, como fuente de creación, y se combina necesariamente con ella. Esta dialéctica deja en claro su visión de la actividad deliberada que se distancia de la idea de voluntad condicionada por un marco predeterminado como una suerte de fabricación. En perspectiva del autor, significaría reconocer ciertas determinaciones y, en simultáneo, el hecho de poder posicionarse de otra manera que a partir de tales determinaciones.

Cuando hablamos de reflexividad y de capacidad de acción deliberada, hablamos de posibilidades del sujeto humano. Y no se pretende con ello que estén ahí desde siempre, ni siquiera la mayoría del tiempo o automáticamente. Su realización está ligada profundamente a la institución de la sociedad y a rupturas en la historia que dan lugar a formas de autonomía que permitan cuestionar lo instituido, las significaciones establecidas. Autonomía que, en realidad, se expresa como capacidad de cuestionar a las instituciones existentes y, a la vez, cuestionarse a sí mismo.

En el pensamiento del autor queda claro que las condiciones y por tanto posibilidades de la reflexividad tienen un fuerte anclaje tanto en la psique como en la realidad histórico-social.

La experiencia, el cuidado de sí y los dispositivos constituyen núcleos de problematización en este estudio, lo que nos conduce a la obra de Michel Foucault. El conocimiento de uno mismo, cuidado de sí, experiencia de sí, por su relación con el enfoque que asumimos respecto de las prácticas reflexivas, resultan de valor en prácticas en las que tienen lugar procesos de subjetivación con incidencia en la constitución identitaria del sujeto. El concepto de dispositivo/s, por cuanto permite elucidar cuestiones centrales respecto de los dispositivos pedagógicos en el contexto de procesos de formación. Sin ninguna pretensión de exhaustividad, en particular por el extenso alcance en la difusión y circulación de sus ideas, cabe señalar que dos textos del autor se constituyen en fuentes clave en este sentido. Nos referimos a *Hermenéutica del sujeto* y *Tecnologías del yo*.

Nos interesa particularmente el planteo de Foucault en relación con el ejercicio del poder sobre el sujeto, reto que exige un trabajo de reflexión que desentierre las raíces de racionalidades que operan en el campo social y un trabajo de negación de las formas de subjetivación heredadas e impuestas. Tarea en la que la crítica de lo que somos se constituya, al mismo tiempo, como un análisis histórico de los límites que se nos imponen y una experimentación de la posibilidad de transgredirlos.

Se trata de una práctica que va de la ignorancia a la crítica de uno mismo, de los otros, del mundo. Práctica de uno mismo que ya no se impone sobre un fondo de dependencias y deformaciones establecidas y solidificadas de las que es preciso desembarazarse. Convertirse en algo que nunca se ha sido pareciera ser uno de los temas fundamentales de esta práctica sobre uno mismo. Resulta también importante que, para Foucault, la práctica de uno mismo entra en íntima interacción con la práctica social, con la constitución de una relación de uno para consigo mismo que se ramifica de forma muy clara en las relaciones con el otro. El cuidado de uno mismo, además, se asocia a prácticas de libertad –a las que el autor prefiere aludir antes que a prácticas de liberación– respecto de las cuales necesariamente hay que considerar las relaciones de poder. En todo caso, es necesario pensar, desde su perspectiva, que la liberación abre un campo a nuevas relaciones de poder que hay que controlar mediante prácticas de libertad.

En el análisis de Cristina Donda (2004), referenciado en Foucault, la formación de docentes como práctica social, produce una experiencia que puede caracterizarse como correlación en el marco de una cultura entre sistemas de verdad, tipos de normatividad y formas de subjetividad. Se trata de un entretejido de formas de conocimiento, de relaciones de poder a través de las cuales los sujetos interactúan en orden a modificar, transformar, incidir en el campo de acciones posibles de otros y, a su vez, los modos a

través de los cuales el sujeto establece una relación reflexiva consigo mismo. La forma básica de estas prácticas es el efecto de un dispositivo, en este caso pedagógico, que funciona como red articuladora de elementos heterogéneos. Red que engloba prácticas productoras de conocimiento, prácticas discursivas; prácticas en las que los sujetos intentan dirigir la conducta de los otros, a partir de las cuales adquieren identidad; prácticas en las que la verdad del conocimiento, de la ciencia, tiene efectos de control, disciplinamiento y sumisión, pero también de producción de positividad, de saber y de placer.

Formas diferenciadas de prácticas en las que el sujeto interviene como elemento y como agente a la vez. Elemento, en tanto forma parte de un proceso que lo atraviesa y determina; agente, por cuanto en la medida en que se asume como actor voluntario, interviene también en su producción. Ampliar la mirada de las prácticas, en esta perspectiva, significaría analizar cómo se expresan en ellas las relaciones entre prácticas epistémicas, de dominación, de poder, de la experiencia de sí; darles visibilidad y problematizarlas. Esto implicaría, en la perspectiva de Foucault, un esfuerzo metodológico orientado básicamente a modificar aquello que en relación con las mismas se ha impuesto como universal y necesario, cuando en realidad es contingente y arbitrario.

En esta línea de sentido, resulta útil destacar el lugar de la crítica para Foucault como acto de desafío, de oposición, que Inés Dussel (2005) designa como lugar para *una ética de la inquietud*. Principalmente, entender la crítica como movimiento por el cual el sujeto, desde una posición de insubordinación voluntaria, se da a sí mismo el derecho a cuestionar la verdad en sus efectos de poder y a cuestionar el poder en sus discursos de verdad. Lugar de la crítica que, en tanto no es neutral, nunca está a salvo de las relaciones saber-poder, relaciones en las que inexorablemente los sujetos participan, toman partido, son cómplices de una u otra manera. De ahí que la opción ético-política deba asociarse al *arte de la impugnación*, que desde el análisis del presente sirva para pensar otras políticas y otras éticas.

El enfoque acerca de la investigación narrativa de la enseñanza y en este sentido, la idea de *subjuntivizar la realidad, organizar y comprender la experiencia* o de cómo el lector se torna escritor en la visión de Bruner, permiten también integrar relevantes aportes.

Bruner (1988) expresa que *la intención y las vicisitudes* constituyen un sistema primitivo de categorías en función de las cuales se organiza la experiencia que tienen su expresión en el relato. Una característica de la narrativa es que reaviva la imaginación del lector, lo compromete en la producción del significado bajo la guía del texto para, así, escribir su propio

texto virtual. En este proceso interjuegan, en el marco que desencadena la interpretación, la *subjetivización* –descripción de la realidad desde el filtro de los protagonistas de la historia– y la *perspectiva múltiple*, que ve el mundo no unívocamente sino a través de un juego de prismas, cada uno de los cuales capta una parte de él. El acto narrativo hace que el significado quede abierto o sea producible por el lector; permite *subjuntivizar la realidad,* lo que daría cuenta de un estar intercambiando posibilidades humanas y no certidumbres establecidas. Lo contingente y lo subjuntivo hacen que la experiencia se vuelva comprensible. En esta construcción del sentido del relato, el lector se torna escritor.

Las narraciones (Bruner, 1991) se diferencian de otras formas de discurso y otros modos de organizar la experiencia desde ciertas propiedades. Quizás la más importante sea el carácter inherentemente secuencial de las mismas. Así, una narración cuenta una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores. Pero estos componentes no poseen vida y significado propios, sino que vienen dados por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia, su trama. Pueden ser reales o imaginarios, sin perder con ello su poder como relato; además, elaboran *vínculos entre lo excepcional y lo corriente* y resuelven el problema de aquello que no está investido de canonicidad. Las narraciones "median entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrásico de las creencias, deseos y esperanzas". Se refieren al tejido de la acción y la intencionalidad humanas.

Relatos y narraciones probablemente constituyan la forma más natural y temprana en que organizamos nuestra experiencia y nuestro conocimiento (Bruner, 1997). Sin embargo, no cualquier secuencia de acontecimientos se torna digna de ser relatada y, en tal sentido, la regla principal del discurso es que haya una razón que quiebre el silencio. Es justamente la violación de la canonicidad en la narración lo que la justifica o autoriza cuando se informa sobre algo inesperado o que genera duda. Por ello, el relato integra dos aspectos: "una secuencia de acontecimientos y una valoración implícita de los acontecimientos relatados".

La construcción narrativa de la realidad, de este modo considerada por el autor, no es accesible a una fácil inspección. Vivimos entre relatos. No es que carezcamos de condiciones para crear explicaciones narrativas de la realidad; el problema, en todo caso, es tener conciencia de lo que hacemos tan fácilmente y de forma automática. En este sentido, desde su punto de vista, los antídotos clásicos son el *contraste*, la *confrontación* y la *metacognición*. En tanto vivimos parte de nuestras vidas en mundos construidos según las

normas y mecanismos de la narración, cabría admitir el valor de oportunidades desde la acción para una sensibilidad metacognitiva, que se enfrente al mundo de la realidad narrativa y sus afirmaciones alternativas.

Bruner señala que así como no se puede entender la acción humana sin tener en cuenta cómo la misma se construye en la creación de significados por los actores implicados en ella, tampoco se la puede entender completamente sin saber cómo y dónde está situada por cuanto, y parafraseando a Clifford Geertz, *el conocimiento y la acción son siempre locales,* siempre *están situados* en una red de particularidades. Ello tiene que ver con la relación entre la mente y la cultura y con la naturaleza local o situada del funcionamiento humano. De ahí la estrecha relación entre narrativa y antropología.

Clifford Geertz (1994) se agrega de esta manera como otro aporte teórico que dará sustento a nuestras postulaciones en su visión sobre el *conocimiento local* y lo que califica como una *etnografía del pensar.*

De este modo, asocia la antropología a la narrativa porque entiende que esta última se constituye como ciencia interpretativa en busca de significaciones al tomar la cultura como un ensamble de textos que deben ser interpretados. En este sentido, la etnografía adquiere estatuto narrativo en procura de leer, interpretar un texto cual *manuscrito extranjero.* Esta perspectiva hermenéutica del estudio de la cultura se dirige a un conocimiento situacional.

La tarea de *comprensión de la comprensión* que se designa como hermenéutica, según este autor, se vincula con su perspectiva, particularmente si se le añade el término *cultural.* Sus esfuerzos en esta dirección procuran básicamente dar cuenta del intento de renunciar a explicaciones de los fenómenos sociales entrelazados en grandes texturas de causas y efectos para procurar, en cambio, explicarlos en marcos situados, ya que sostiene que las formas del conocimiento son ineluctablemente locales. Dicha posición hace posible la necesaria refiguración del pensamiento social, consecuencia de la amalgama de géneros que renuncian a explicaciones fundadas en leyes, para asumir otras sostenidas en casos e interpretaciones, todo lo cual supone una alteración radical de la imaginación sociológica.

En esta clave de análisis, el autor coloca la profunda sacudida conceptual que ha introducido un debate fundamental en las ciencias sociales, afectando no solo sus métodos, sino también sus pretensiones. Para ello, se requiere de los científicos sociales el reconocimiento, en todos los sentidos, de que "las líneas que agrupan a los estudiosos en comunidades intelectuales, o (lo que es lo mismo) que los clasifican en comunidades diferentes, dibujan en estos días ángulos enormemente discordantes". Propone en relación a ello, una *etnografía del pensar* como "una tentativa, no de ensalzar la diversidad, sino de tomarla seriamente como objeto de descripción analítica y de reflexión interpretativa".

De tal manera, el pensamiento ha de *entenderse etnográficamente* a partir de la descripción del mundo en el que adquiere sentido, sea este como fuere. En tanto, desde este punto de vista, el pensamiento es una cuestión relativa al tráfico de formas simbólicas disponibles en una u otra comunidad; el análisis de tales formas y de tales comunidades es un ingrediente de su interpretación y no un elemento subsidiario. El pensamiento está allí donde se encuentra, en todo tipo de formas culturales y dimensiones sociales, y son esas formas y dimensiones con lo que tenemos que tratar. La tarea consiste en hacer posible que lo que parece una mera colección de materiales heterogéneos pueda vincularse de múltiples maneras en una red mutuamente reforzada de comprensiones sociales.

Pensar la profesionalización en términos complejos

Una primera delimitación deviene de sostener la necesidad de dar contenido concreto a las postulaciones relativas a la formación de docentes en dirección a una profesionalización genuina –no meramente declarativa y retórica de la docencia–, y al papel que en esta dirección se asigna a la reflexión crítica sobre las prácticas. En dirección a este propósito –ante la recurrencia en el uso genérico de esta expresión por diferentes sujetos y en diversos ámbitos solapando los matices implicados–, entendimos necesario abrir sobre la temática preguntas más complejas. Para ello definimos, entre otras vías posibles, núcleos centrales y articulables de la problemática como cuestiones sustantivas a clarificar. Según fuera señalado, nos referimos a aquello que se coloca como objeto de análisis-reflexión; los abordajes pertinentes y con ello los soportes conceptuales y metodológicos necesarios; los ámbitos, interacciones, recaudos epistemológicos y éticos que es necesario clarificar al plantear el estudio y la indagación acerca de las prácticas.

Los avances de investigación y las experiencias de intervención profesional en el campo de la formación de docentes expuestos en el primer y segundo movimiento se constituyen en puntos de anclaje y, a la vez, en plataforma de emergencia de otros desarrollos teóricos, que surgen en diferentes instancias[3] que consideramos oportuno integrar a la vez que ampliar y profundizar en este tercer movimiento.

3. Desarrollos que dieron lugar a producciones parciales presentadas en diversos eventos entre los años 2000-2010.

Las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales

Ya en las primeras postulaciones acerca del "lugar" de las prácticas en la formación de docentes, advertimos la necesidad de clarificar el alcance que asignamos a los conceptos prácticas docentes y prácticas de la enseñanza y sus necesarias relaciones. ¿Por qué nos resulta de valor establecer esta demarcación-articulación?

Es posible observar que, cuando se hace referencia a la acción docente, se la contextualiza fundamentalmente en el aula como microcosmos del hacer y espacio privilegiado donde se despliega, lugar casi único donde se la constriñe. Pareciera que se prioriza el salón de clases como único espacio de conocimiento de la realidad en que se habrá de actuar desconociendo que en su interior se articulan múltiples determinaciones de orden extradidáctico que se inscriben en la estructura y dinámica institucional que vinculan a los actores individuales a una historia social compartida. Así, las representaciones más generalizadas sobre la docencia a menudo no se corresponden con lo que constituye la realidad de su trabajo, en tanto reflejan por su ausencia el olvido de la institución. El desdibujamiento de la institución tiene valor de dato empírico y no es producto del azar. Ya se ha hipotetizado respecto de la equivalencia establecida entre enseñanza e intimidad del encuentro entre docentes y alumnos, como si se tratara de un lugar autorregulado.

Desde una perspectiva analítica diferente, con razón podría contraargumentarse que la enseñanza es otra cosa; y así, acordar con algunas definiciones que la vinculan con los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos, campo en el que precisamente la enseñanza se perfilaría como proyecto pedagógico, como apuesta ética que no se puede de ningún modo desconocer. Sin embargo, son numerosas las investigaciones que señalan que en las aulas muchas cuestiones rebasan esa toma de posición consciente. El trabajo al interior de las mismas tiene que ver con la enseñanza como parte de una propuesta curricular que ocupa un espacio sustantivo. Esto no puede significar el descuido del tratamiento simultáneo de las determinantes institucionales y contextuales que marcan poderosamente la tarea de enseñar. Ello conduce a otra manera de pensar; comprender la enseñanza como parte de la práctica docente, resignificándola, amplificando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad (Edelstein y Coria, 1995).[4]

4. En el libro *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, en coautoría con Adela Coria, se puede ampliar la visión sobre la relación prácticas de la enseñanza-prácticas docentes, sus tensiones y contradicciones; también en la ponencia: "Prácticas y residencias en la formación de docentes. Memoria, experiencias, horizontes" (2003).

Desde esta perspectiva, sin desconocer la dificultad de sostener explicaciones conclusivas válidas para todo contexto, con el riesgo de efectuar burdas generalizaciones, cabe señalar algunos emergentes que serían recurrentes en este quehacer.

Retomando cuestiones planteadas en diversos trabajos, consideramos valioso recuperar algunas ideas que permiten dar cuenta, a modo de síntesis, del proceso de construcción social de conceptos relativos a la temática. Nos referimos a la caracterización de las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concretos. Como tales, dan lugar a una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir, explícita o implícitamente, algún tipo de racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución escolar, en particular, al interior del aula. Intencionalidad que puede adoptar la forma de prescripción inalterable o de alternativas posibles, según las modalidades de relación sujetos-objetos que se propongan. Esta práctica social responde a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos. Como práctica política, remite a la esfera de lo público y, por ello, solo puede entenderse, en el marco del contexto histórico, social e institucional del que forma parte. Se trata de una práctica sostenida sobre procesos interactivos múltiples que, sin embargo, al menos en algún sentido, siempre cobra forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que maestros y profesores concretan en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye en el aula.

Concebida de este modo, la enseñanza, como ocurre con otras prácticas sociales, no es ajena a los signos que la caracterizan como altamente compleja. Complejidad que deviene en gran medida del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. Los múltiples determinantes que la atraviesan impactan sensiblemente en la tarea cotidiana; ello hace que esté sometida a tensiones y contradicciones que provocan, en muchos casos, un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento. Estas tensiones y contradicciones se expresan precisamente por el entrecruzamiento de rasgos constitutivos de esta práctica, que remiten a lo social más amplio, a lo institucional y al ámbito circunscrito de *la clase*. Rasgos que hacen visibles claramente los signos de su complejidad. En este sentido, el tiempo permite reconocer que en los procesos formativos resulta de interés diferenciar razones que den cuenta de este corrimiento desde niveles o escalas diferentes.

Desde un nivel de análisis macrosocial, tales tensiones remitirían –según A. Hargreaves (1994), entre otros– al contexto del cambio y las paradojas que con

relación a él se expresan en el marco de la globalización, en particular respecto de categorías como trabajo, tiempo y cultura. Para Bonafé (1998), cabe referirse, en este sentido, al impacto de condiciones que regulan las prácticas desde las políticas y su expresión en diferentes formas de regulación y prescripción; los discursos como expresión legitimadora de la apropiación social de la práctica, discursos en gran medida contradictorios; las agencias como instancias organizativas de determinación en los diferentes niveles de concreción curricular y, con relación a ello, el papel de la administración y el control, la elaboración y comercialización del material curricular, la producción de conocimiento pedagógico especializado; la multiplicidad y diversidad de escenarios que constituyen el contexto espacio-temporal de las prácticas y las representaciones y significaciones con que se dota ese contexto. También las culturas y los significados específicos que se producen en relación con estas prácticas, creencias, mentalidades, asunciones arraigadas en los distintos agentes de la comunidad; el mercado y el control sobre la fuerza de trabajo, las fluctuaciones y el valor desigual de cambio en relación con las gradaciones y diferencias en el proceso productivo en la escuela; también las resistencias, es decir, las formas de respuesta a la hegemonía desde el sector docente (Bonafé Martínez, 1998).

En este nivel de análisis, es pertinente asimismo aludir al tipo de organización en que esta práctica se inscribe: surcada por una red burocrática (normativas, prescripciones); parte de una organización jerárquica (en muchos casos todavía ejecutora de decisiones tomadas por otros); enfrentada a la desjerarquización laboral y a una significación social conflictiva (valorización-desvalorización) (Achilli, 1988).

A partir de un registro de otro alcance se puede advertir que, en muchos casos fruto de pautas internalizadas, se generan representaciones ilusorias que oscurecen el reconocimiento de este quehacer. Entre otras: el olvido del atravesamiento de cuestiones externas al trabajo en el aula, amparados en la ilusión de autonomía; la idea de atención a las características particulares de los alumnos o del grupo, cuando en realidad se está sujeto a visiones estereotipadas, marcadas por definiciones desde el perfil de alumno ideal; la ilusión de trabajar desde un planteo de informalidad cuando en realidad se trata de una práctica connotada por el peso de la evaluación, donde los docentes, muchas veces al margen de su conciencia y ante la inmediatez de los acontecimientos, establecen vínculos que reflejan el ejercicio del poder asociado al control (desde el dominio del espacio, el manejo del tiempo, la utilización del lenguaje como instrumento de simulación, la fragmentación y la neutralización del contenido, entre otras expresiones) (Remedi y otros, 1988; Becerra y otros, 1989).

Esta representación sería una de las ilusiones más potentes: considerar que, por efecto del compromiso moral que asume y por la valoración positiva

de su tarea, puede quedar al margen de las múltiples redes en que se juega el poder, que solo se ejercería desde esta lectura en espacios ligados a la autoridad formal (la institución, el Estado). El docente despliega su trabajo en un ámbito particular también de circulación de poder. En el interior de la red de relaciones que establece con los alumnos –que para mantenerse supone mutuos reconocimientos–, se construyen también espacios de micropoder, manejos sutiles, donde el nexo saber-poder, asociado al control-sanción, cobra significativa relevancia (Edelstein y Coria, 1995).

El desplazamiento de la centralidad del trabajo en torno al conocimiento se vuelve, en ciertas ocasiones, condición propiciatoria para que en la vida de las aulas se refuerce esta realidad casi ineludible. Las resoluciones más sencillas de supervivencia en la función terminan por asociarse a la sanción y al control. La falta de problematización deriva en la dominancia de rutinas, viejos modelos internalizados sin criticidad.

Este conjunto de observaciones advierten claramente sobre la necesidad de asumir, al decir de I. Dussel y M. Caruso (1999), que no hay lugar neutral ni indiferente en la enseñanza. Todas las estrategias y opciones utilizadas en la tarea cotidiana tienen historias y significados que exceden a maestros y profesores y producen efectos sobre los alumnos, no solo en términos de si aprenden o no ciertos contenidos, sino de sus relaciones con la autoridad, con el saber letrado en general, con otros sujetos. Algunos docentes, según estos autores, temerosos de esta responsabilidad, creen que lo mejor es renunciar a transmitir algo. Como si en el gesto de abandono de la intervención pudieran deshacerse del poder que conlleva la posición docente. El poder sigue siendo, sin embargo, constitutivo de la relación pedagógica, por lo que el problema, en todo caso, es cómo ocupar el lugar de la transmisión de la cultura –responsabilidad inexorable– y, al hacerlo, tratar de desprenderse de los modelos signados por la clonación o la fabricación, metáforas que refractan claras imágenes de direccionalidades educativas respecto de las cuales es vital construir diferencias y tomar distancia.

Integrar a los sujetos en formación a otros mundos desde la transmisión de la herencia cultural, sobre la base de saberes, experiencias y códigos diferentes es parte central de la tarea de enseñanza a la cual no es posible ni deseable renunciar. Ella conlleva un poder y una autoridad que trasciende a los individuos y que está en consonancia con el lugar social que ocupan. En todo caso, lo que necesita ser revisado de manera constante son los modos de ejercer la autoridad y el poder; deslindar las derivaciones que los asocian a imposición e intolerancia de aquellas que, en cambio, autorizan, legitiman, establecen parámetros sin violentar; siempre revisados y puestos bajo sospecha, principalmente para reconocer sus efectos en la constitución de subjetividades.

En esta clave de análisis, las tensiones y contradicciones planteadas –que se expresan en definiciones, decisiones y acciones desde el lugar docente– dan cuenta precisamente del entrecruzamiento de rasgos constitutivos de las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales. Prácticas que remiten a un sujeto social con una trayectoria, que ocupa una posición en el interior de las instituciones, ámbitos particulares de despliegue de su actividad profesional.

¿Qué tipo de conocimiento es valioso de/para la enseñanza?

Los planteamientos asociados con este interrogante se han visto convulsionados en las últimas décadas cuando, desde ciertos abordajes teórico-metodológicos, se pretende minimizar la necesidad del conocimiento formal teórico procedente de la investigación para destacar el conocimiento práctico del profesor (situado, local).

Las perspectivas que acentúan el valor del conocimiento del profesor resaltan su papel como constructor de conocimientos y significados entendiendo que posee saberes que no pueden derivar de la investigación educativa tradicional. Si se remite a los abordajes investigativos clásicos, es posible que así sea. Sin embargo, distintos programas de investigación en educación, particularmente en la perspectiva cualitativo-interpretativa han puesto de manifiesto que dos tipos de conocimientos son necesarios para las prácticas. El inmediato, utilizado cotidianamente y las construcciones conceptuales más generales y formalizadas. En este sentido, se puede diferenciar conocedores y objetos conocidos en el estudio de la enseñanza. Investigadores y profesores, desde posiciones e intencionalidades diferentes, generan a su vez, conocimiento diferente.

En esta perspectiva, el conocimiento académico constituye un instrumento de reflexión cuando se integra no como información fragmentaria, sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa una persona al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, organizando sobre esta base su propia experiencia. Y es justamente a través de la dimensión reflexiva que el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica para convertirse en un mediador activo que, desde la práctica, reconstruye críticamente sus propias teorías.

La reflexión implica el esfuerzo de inmersión consciente por parte del sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y políticos. Ello significa instancias que comprometen el diálogo consciente con

uno mismo y con los demás, que ayudan a reconocer lo dado por supuesto a partir de desnaturalizarlo y someterlo a crítica. De esta manera, es posible para cada sujeto reorganizar sus esquemas de pensamiento y acción a la luz de categorías con mayor poder explicativo y problematizador de la realidad; categorías que permitan profundizar en las evidencias aparentes de lo cotidiano y, al mismo tiempo, analizar dichas categorías desde su propia experiencia y autonomía para someterlas a selección crítica y a una contextualización histórica y social (Popkewitz, 1994). La reflexión así concebida conduce a construir de modo diferente las situaciones objeto de análisis, requiere tramitar una relación de los docentes con el conocimiento de otro tipo a la habitual. No se nos escapa qué está en juego cuando se hace referencia a ello: se trata del desarrollo profesional, personal e institucional de los sujetos e instituciones educativas y sociales.

Un eje de análisis que, desde nuestro punto de vista, resulta fértil para abordar esta cuestión es el relativo a *las relaciones entre saberes prácticos y saberes de referencia,* en la expresión de Perrenoud (1994), por cuanto es en la tensión que se expresa entre los mismos y la posición que se adopta ante ellos que es factible reconocer diferencias en las que asientan postulaciones acerca de las prácticas reflexivas.

La consideración de esos dos órdenes plantea una ampliación del campo de saberes a transponer en la formación de profesores y los procesos de validación-legitimación, planteados en este marco. La transposición didáctica, desde la perspectiva de Perrenoud, se complica en la formación profesional cuando además de la transposición de saberes eruditos es necesario resolver estos arreglos con relación a normas y prácticas sociales. Es decir, en la formación profesional la transposición tiene básicamente que tener en cuenta la necesaria integración de conocimientos científicos y técnicos en situación de acción. Se transpone así a partir de saberes profesionales constituidos que no son saberes en el sentido clásico del término aun cuando estén codificados; se transpone además a partir de "saberes prácticos" todavía menos codificados que los profesionales y, finalmente, se transpone también a partir de prácticas que ponen en juego no solo saberes, sino también una cultura, un *habitus,* unas actitudes, un saber-ser. En palabras del autor:

> Esta ampliación se toma problemática. Las referencias son complicadas de discernir, por la opacidad de los actos de los enseñantes, porque la diversidad es la regla, porque no hay emblemas o quienes portan la palabra autorizada [...] Hay un extenso abanico de prácticas diferentes; las concepciones se confrontan entre sí y aun cuando la legitimidad y la influencia sean disímiles, nunca resultan lo bastante fuertes como para

anular las otras voces. Ni de hecho ni de derecho nadie tiene el monopolio de la palabra en este dominio (Perrenoud, 1994).

Sobre los saberes eruditos, la transposición no pretende anticipar nada, dado que por definición, dichos saberes son legitimados en tanto corresponden al estado más avanzado de la ciencia. Sin embargo, al construir un plan de formación y conducir la transposición didáctica en el campo de una formación profesional, se realizan elecciones susceptibles de preparar no solo para el futuro más probable, sino también para el más deseable. Y estas elecciones no son solamente conceptuales, sino también ideológicas y estratégicas. Se trata, al decir de diferentes autores con los que coincidimos, de asumir no solo la dimensión epistemológica, sino fundamentalmente la dimensión política implicada en toda propuesta formativa marcada, básicamente, por la intencionalidad en juego en estas prácticas. Fijar los propósitos de formación en un oficio y resolver la transposición didáctica en consonancia con ellos y conduce a enfrentar un campo de fuerzas y contradicciones.

Interesa rescatar además, cuando en esta línea de sentido el autor plantea la necesidad de apelar a los saberes prácticos, saberes de la experiencia. "Esto significa tomar en cuenta la formación de los esquemas de pensamiento y decisión de los que depende la puesta en práctica de los saberes en una situación compleja". En particular, cuando señala que el conocimiento de principios o de reglas de decisión y acción no incluye en absoluto la cuestión de la manera y el momento oportuno para aplicar esos principios y reglas; con qué matices, excepciones y desde cuáles procedimientos. En este contexto de análisis, Perrenoud se refiere al papel de los *esquemas* en Piaget, del *habitus* según Bourdieu, funcionamientos interiorizados, ignorados hasta que se ponen en práctica, y señala que uno de los problemas de la práctica reflexiva es justamente tomar conciencia de esos funcionamientos y promover la evaluación de aquellos que son inadecuados. Se trata de movilizar saberes en situación de identificar y aplicar los saberes pertinentes a una situación singular.

En la perspectiva de Bourdieu (1991) y, en relación a esta problemática, el *sentido práctico* es el que permitiría a los sujetos actuar en función de "eso de lo que se trata"; responder al instante a las situaciones de incertidumbre y a las ambigüedades de las prácticas. Desde este lugar es, a la vez, posibilidad de apertura a universos novedosos hasta el momento en que se actúa. El dominio de esa lógica práctica es constitutivo de la trayectoria de un sujeto. Ella, en tanto producto histórico, refiere a la posición que ese sujeto ha ocupado y ocupa en el espacio social general, en un campo particular, cuya estructura, incorporada en su subjetividad, ha sido matriz

generadora de ese sentido práctico que le permite moverse –regulada e inventivamente a la vez– en el juego que se juega en el campo del que es agente. Los *habitus* construidos en las trayectorias constituyen un sistema de disposiciones durables pero no inmutables, que se reformulan en su encuentro con condiciones contextuales diferentes a las que le dieron origen. Desde este supuesto de no inmutabilidad, Bourdieu plantea que es posible encarar un proceso de *autosocioanálisis*, de modo tal que el agente social pueda explicitar sus posibilidades y limitaciones, sus libertades y necesidades contenidas en su sistema de disposiciones y con ello tomar distancia respecto de esas disposiciones. Ello merecería una toma de distancia, una salida del juego, hacer desaparecer las urgencias, hacer discontinuo el tiempo continuo, ver en un instante hechos que solo se producen en una sucesión, hacer aparecer relaciones que en la acción son imperceptibles. Tal trabajo sería posible con la mediación de otros sujetos que, en posición de observadores, tendrían la difícil tarea de estar fuera del juego, de ser espectadores con el riesgo que ello implica, y comprender lo que allí se juega, intentando recuperar el sentido que tiene la acción para los sujetos que son sus protagonistas (Edelstein y Coria, 1995).

De lo expuesto se desprende que no es posible en la formación profesional satisfacerse con dispensar los llamados saberes de referencia –aun cuando estos incluyan los llamados *procedimentales*– y dejar de lado los *saberes prácticos*. En los profesionales experimentados hay ciertamente un número de saberes que no tienen estatus científico pero sí algo de perspicacia y de eficacia sobre la realidad. En la construcción de los currículos de formación docente no se los suele considerar lo suficiente. Los saberes eruditos clásicos tienen referentes autorizados y hay grupos de presión para defenderlos. Los de carácter práctico no tienen la misma legitimidad, no se conocen, no se difunden, no se publicitan. Esto implica identificar las modalidades, los dispositivos, las situaciones, las prácticas de formación del *habitus*.

Formar un *habitus* práctico supone que se lo trabaje explícitamente, se lo tematice, que se acepte que no es un tema que le corresponde únicamente a ciertos formadores, los vinculados al trabajo en terreno. En este sentido, lo que falta no son saberes procedimentales complementarios, sino una práctica sistemática de reflexión sobre lo que va pasando con una alternancia –de fuerte articulación y no yuxtaposición– de tiempos *de clase* y tiempos de trabajo en grupos de formación, lo que plantea la necesidad de incorporar nuevos dispositivos. Esto significa renunciar a sobrecargar el currículo, dar lugar a espacios destinados a un proceso clínico de formación; evitar la pretensión de cubrirlo todo para forjar esquemas generales de reflexión y decisión.

El necesario trabajo sobre *esquemas*, como conocimientos en acto del sujeto, así como sobre el *habitus*, esquemas de percepción, valoración, pensamiento y acción, estructura estructurante por su impronta en las prácticas profesionales que conduce, a su vez, a la pregunta por el lugar y las modalidades de una acción de formación, por sus márgenes de maniobra. Posiblemente muestre que nos encontramos en los límites de una enseñanza. ¿Cómo incidir en esquemas, en *habitus*, si el sujeto no los conoce e ignora su potencialidad transformativa? En este punto es clave la responsabilidad de cada cual sobre esta modificación, pero en ello tiene un papel central la formación para la toma de conciencia y el análisis de las prácticas.[5] En esta toma de conciencia, es necesaria una dosis importante de lo que diferentes autores[6] designan como *lucidez*, expresión que nos parece sumamente sugerente en relación con el tema que nos ocupa. La pregunta al respecto sería: ¿es posible enseñar la lucidez? Se trata probablemente de un auténtico conocimiento de sí mismo, de una puesta en tensión de *esquemas*, *habitus* en tiempo real y en situación.

Dada la caracterización planteada y el esbozo de algunas notas distintivas que reconocemos en las prácticas de la enseñanza, expresión sustantiva de las prácticas docentes, es posible advertir que en la práctica profesional cobrará fuerza un pasado incorporado acríticamente si no se inicia un proceso de formación que permita reconocer sus huellas y marcas. De modo semejante a otras ocupaciones o profesiones, los modelos incorporados en los sujetos dedicados a la tarea de enseñar aparecerían como recurso constante sin ser sometidos a revisión. Si se parte del modelo de *buen docente*, este se reconocerá más como un ser ejemplar, digno de ser imitado. Así aprendió el docente a percibirlo en su recorrido por el sistema y, también en la práctica, como parte de su socialización profesional, continúa formándose a través de la experiencia que recoge de otros docentes. En este proceso, la formación resulta de escaso impacto si no pone en cuestión los esquemas y matrices construidos, trabaja sus huellas, procurando la generación de esquemas de acción alternativos.

De ahí que en la pretensión de aprehensión, comprensión, inteligibilidad respecto de estas prácticas, se requieran metodologías muy distintas de aquellas que ponen en práctica los dispositivos científicos canónicos. Asumir, en cambio, una perspectiva donde la alteración, el conflicto, el juego de

5. En la indagación sobre el tema, resultaron de suma fertilidad junto a las producciones más difundidas de Philippe Perrenoud, los aportes de Maurice Tardif y Clermont Gauthier (Québec) y Mireille Cifali (Ginebra), trabajos incorporados en Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud (2005).
6. Los que participan en la obra que acabamos de comentar, Perrenoud entre otros.

las contradicciones ocupen posiciones centrales; donde lo imaginario y lo inconsciente, la fantasía, la vida afectiva no queden separados, solapados en el conjunto de los datos. Es que, al decir de Jacques Ardoino (1980, cit. en Ducoing y Landesmann, 1993), tenemos que ver con sujetos-objetos de conocimiento que no pueden prácticamente construirse, desarmarse, volverse a armar sin mutilaciones, sin pérdidas. Sujetos caracterizados por lo que designa como *negatricidad*, término utilizado para expresar la capacidad de estos sujetos para "contestar no" a inducciones, desbaratar por medio de sus contra-estrategias todas las estrategias de las que se sientan objeto. Por ello, cualquiera sea el trabajo que se realice, siempre subsistirá una legítima parte de opacidad. Se modifican así profundamente las relaciones entre implicación y distancia, siempre necesarias paradójicamente. Lejos de ser obstáculos, la implicación y la subjetividad se vuelven modos de acceso a la producción del conocimiento en cuanto suponen una familiarización progresiva, enmarcada en una temporalidad con los objetos-sujetos de conocimiento, buscando una maestría, una habilidad de interiorización-reapropiación y no de propiedad-dominación.

Profundizar el conocimiento sobre las prácticas de la enseñanza, como cuestión nuclear de la vida en las aulas, supone reconocer los múltiples atravesamientos que en ellas se expresan; implica, además, la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico pertinente para abordar su problematicidad. Un enfoque de este tipo es posible, en nuestra perspectiva, a partir de procesos de reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), poniendo en tensión las situaciones, los sujetos implicados, sus acciones y decisiones, así como las razones de las mismas, los supuestos que subyacen.

En este marco, las precisiones realizadas respecto del objeto, los saberes requeridos como la perspectiva de abordaje por la que se opta conducen como derivación a explicitar la propia posición respecto de los estudios que, al referir a las prácticas de la enseñanza y/o prácticas docentes, hacen énfasis en el tema de la reflexividad. De esta manera, se incluyen simultáneamente como objeto de análisis, aunque con un énfasis diferente según los casos: la reflexión sobre los contenidos y su presentación a fin de promover la comprensión y apropiación por parte de los estudiantes; la posibilidad de aplicación de estrategias concretas que han sido sugeridas por la investigación sobre la enseñanza; la consideración de intereses, disposiciones, procesos de desarrollo por parte de los alumnos; la reflexión sobre los contextos sociales y políticos de la escolarización, entre otras cuestiones. Sobre todos estos aspectos han insistido unilateralmente diferentes perspectivas al referirse al tema.

Hablar de un énfasis diferente según los casos es condición ineludible si se pretende encuadrar los procesos reflexivos en una perspectiva democratizadora. Esto implica abrir a instancias que, desprendidas de prescripciones homogeneizantes y sobre la base de la autonomía de los colectivos docentes, puedan enfatizar los problemas locales sin que ello signifique abstraerse de los condicionantes comunes a nivel macropolítico y social y, por ende, los problemas de conjunto que enfrentan los sectores de pertenencia en las prácticas de las que participan. El interés no se centra, en consecuencia, en la reflexión sobre las formas de realización en la práctica de prescripciones de orden técnico, la relación medios-fines, procesos-resultados. Entendiendo la enseñanza como una actividad intencional en la que se juegan explícita o implícitamente distintas racionalidades, el interés es justamente poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad que subyace en cada caso. En suma, los mecanismos más sutiles que permiten develar el sentido y orientación de esta práctica.

Ampliar la perspectiva de análisis de las prácticas de la enseñanza como parte central y constitutiva de las prácticas docentes requiere una formación que permita reconocer los múltiples atravesamientos que se expresan en dicha práctica. Implica la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico pertinente y capacitarse para su instrumentación.

Aportes de la perspectiva socioantropológica en investigación educativa

En la búsqueda de vías que posibiliten ampliar los registros al abordar las prácticas, se recupera la perspectiva socioantropológica y, en particular, de la etnografía en la investigación educativa, a partir de la relectura que realizan Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, enraizada en la tradición antropológica pero redefiniéndola. Redefinición que, entre las principales cuestiones, revaloriza el papel de la teoría articulada con el trabajo de campo; establece una relación diferente entre lo micro y macro-social; reconoce la necesidad de una postura de pluralismo y flexibilidad en lo metodológico y de una adecuada armonización de lo objetivo y lo subjetivo en las diferentes instancias del proceso de indagación, tomando en este sentido distancia de los encuadres antropológicos clásicos.[7]

7. No se puede dejar de mencionar al respecto el sustantivo aporte tanto teórico como empírico de los trabajos de Clifford Geertz.

¿Por qué interesa esta perspectiva? El centro de atención es la escuela y el aula, escalas para observar-analizar la realidad educativa en procura de diferenciarse de posturas que, operando desde una visión homogeneizadora y universalizante, generan sus constructos en términos de desviación o ausencia respecto de la norma, no permitiendo así reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza. Se trata en cambio de no quedar atrapado en la referencia a atributos formales comunes que no permiten dar cuenta de realidades específicas.

En el marco de este enfoque, se sostiene básicamente que la mirada pedagógica es portadora de una herencia normativo-valorativa que sintetiza las categorías heredadas, los trazos que la historia deja en los sujetos sociales tras largos años de escolarización, que inhibe la apertura a otros registros. Esta mirada tiene como efecto la homogeneización (registrar la trama uniforme de la propuesta estatal en la escuela); la pérdida de la singularidad, lo imprevisible, las fracturas en el interior de la lógica instituida; la desatención de los modos en que los sujetos se constituyen en sujetos escolarizados, construyendo cotidianamente el sentido de los fenómenos y procesos en que se involucran.

Desde estas categorías heredadas, se va construyendo un *sentido común académico*, lente con la que se acostumbra a observar la escuela y el aula, que no posibilita dar cuenta de los procesos sociales que en ella se materializan (procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, intercambio, simulación, entre otros). Esta dinámica, con frecuencia se constituye en historia no documentada, contraponiéndose muchas veces a la *historia oficial*, la de los registros y estadísticas consagrados por la institución. Es la historia no documentada la que se trata de reconstruir a la luz de este enfoque que sienta sus raíces en la recuperación de *lo cotidiano* como categoría central, teórica y empírica; aquello que aparece como obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los actores sociales, aspectos solo posibles de identificar a partir de indicios que es necesario descifrar.

En esta dirección, se apuesta a la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian diferencialmente de las cosas, conocimientos, costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones, reglas de juego que, desde la descripción de tramas de evidencia diversa, aproximan a una mayor comprensión de las prácticas de la enseñanza al procurar visibilizar los signos de su complejidad.

Un abordaje de este tipo posibilita la generación de hipótesis, interrogantes, inferencias que den cuenta de los fenómenos indagados, reconociendo singularidades y no adecuando los datos a categorías preconstruidas. En esta

perspectiva se impone una reflexión sobre la relación teoría-empiria y sobre el papel de quien actúa desde el lugar de indagación. Los sujetos acusan el impacto de determinados fenómenos y procesan desde sus marcos interpretativos; por ello, se hace imprescindible asumir una actitud de permanente vigilancia sobre los sentidos que construyen desde su lugar. Al respecto, es necesario ser conscientes de que la realidad puede ser vista desde diferentes prismas y que existen diversificados patrones de interpretación. Es ineludible entonces, procurar descentrarse de los propios parámetros, desabsolutizar el propio referencial.

Por cierto, una lectura de esta naturaleza demanda una sustancial modificación de las pautas de trabajo más extendidas respecto de la observación y análisis de prácticas docentes, sobre todo despegarse del atravesamiento evaluativo, que en muchos casos las caracteriza. Por tanto, apoyarse básicamente en procesos de reflexión no exentos de intencionalidad que, superando posiciones objetivistas que acentúan la rigurosidad de las descripciones, se interesen particularmente por encontrar nuevos caminos y formas de acceso a las situaciones objeto de estudio. Ello reclama apelar a una posición de reflexividad permanente, lo que implica una particular sensibilidad teórica y metodológica tanto en el investigador como en los sujetos comprometidos en las situaciones. Sobre todo, a partir de entender que los procesos de conocimiento y comprensión inciden directamente en las propuestas de intervención.

Cabe señalar, en atención a la construcción social de conceptos sobre esta perspectiva, que junto a los aportes de Woods considerados como parte del primer movimiento teórico, se fueron sumando otros, que permitieron ganar en profundidad, en particular en relación con los ejes de confrontación desde diferentes posicionamientos. Entre ellos, particularmente, los ya mencionados de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, de mayor incidencia en nuestras primeras aproximaciones al tema. Además de otros investigadores que desde distintos centros de investigación en México desarrollaron estudios en esta perspectiva, resultó de singular importancia la incorporación, en la misma línea de indagación, de producciones de Elena Achilli, luego ampliadas a partir de autores como Judith P. Goetz y Margaret D. LeCompte (1988); Rosana Guber (1991); Martín Hammersley y Paul Atkinson (1994), entre los principales. Estos aportes permitieron sostener la opción por la perspectiva socioantropológica, reafirmando algunos puntos de diferenciación en la recuperación de postulaciones de Peter Woods. Asimismo, hicieron posible incorporar contribuciones sustantivas en cuanto a orientaciones metodológicas más específicas en la implementación de este encuadre, relativas a la estrategia general, las características y orientaciones

en el uso de principales técnicas, los principales recaudos epistemológicos y de orden ético.

El valor del relato en la comunicación y organización de experiencias

En las últimas décadas, hemos asistido a un movimiento de significativa importancia en la historia de la investigación educativa a partir de lo que diversos autores han caracterizado como *giro hacia la narrativa,*[8] ya que reconocen en esta una de las operaciones fundamentales de construcción de sentidos. Sobre la base de este reconocimiento, la narrativa, que había perdido importancia, es reconsiderada provocando un retorno en la valoración de los relatos como una manera de organizar y comunicar experiencias. Sentido desde el cual juega un papel vital en los estudios sobre la enseñanza y la formación de docentes. Esta vertiente, que tiene una larga historia intelectual, se utiliza cada vez más en estudios sobre experiencias educativas, ya que recupera la tendencia en los seres humanos a contar historias y, a partir de ella, las formas en que interpretan sus mundos. Los investigadores narrativos recogen, describen, cuentan y escriben relatos de experiencia que adoptan la forma de historias de caso, biografías, historias de vida, fragmentos de vida, entre otras.

Esta perspectiva es de sumo valor, en particular en su complementariedad con los abordajes socioantropológicos en los que veníamos incursionando hace tiempo para el análisis de las prácticas docentes y de la enseñanza, en especial si se comprende su potencialidad para presentar el flujo de los acontecimientos como auténtica exploración de la experiencia. La narración, como actividad fundamental de nuestra vida cognoscitiva y afectiva, está vinculada con asuntos éticos y prácticos, importantes para el propósito de comunicar quiénes somos, cómo nos sentimos y los motivos por los cuales seguimos cierto curso de acción u otro.

Esto no significa desconocer que, así como contribuye a la autocomprensión, la forma narrativa también puede inducir a engaño, ya que hay en su funcionamiento un lado oscuro. Este se manifiesta especialmente cuando los relatos se utilizan para distorsionar u ocultar perspectivas y para remover o legitimar un punto de vista en detrimento de otros. Señalamientos que han

8. Ya nos referimos al tema desde los aportes de Bruner, en este capítulo y en el capítulo 2, al aludir a la "documentación pedagógica".

sido asumidos en el desarrollo de nuevos intentos de estudios narrativos de corte interdisciplinario y multicultural, cuando en el análisis de procesos e instituciones educativas ponen de manifiesto las narrativas implícitas que proveen legitimidad a sus operaciones. En tal dirección, ofrecen la oportunidad de desentrañar las acciones en la especificidad de ciertas prácticas sociales, entre ellas, las prácticas docentes y de la enseñanza.

El uso de la narrativa se extiende hoy como un medio de capacitar a los maestros para reflexionar sobre su propia práctica, ampliarla, enriquecerla, comprender y comunicar su sentido. Desde la oralidad y la escritura, abre el camino a la reconstrucción de la experiencia pedagógica y la torna accesible a la reflexión. En esta línea nos resultaron iluminativos el conjunto de trabajos compilados por Hunter Mc Ewan y Kieran Egan (1998). En ellos, Philip Jackson, uno de los autores al que ya hicimos referencia, señala en esta obra que es difícil imaginar una clase desprovista de narrativa en una u otra forma y que quizás "el hecho de que vivamos rodeados de relatos pueda explicar que su preponderancia en los asuntos escolares pase más bien inadvertida" (McEwan y Egan, 1998: 26). Aun cuando se tejen todo tipo de imágenes que vinculan la actuación del maestro en cuidada correspondencia con sus planes previos, en el interior de cualquier encuentro pedagógico podemos descubrir capas de significación y sentido de las que ninguno de los participantes, incluido el maestro, tiene plena conciencia y requieren un tipo de reflexión que solo puede producirse después de que hemos actuado, nunca antes.

Sin embargo, cabe reconocer (diversas observaciones en la práctica lo indican) que en la mayoría de las situaciones de enseñanza sucede mucho más de lo que podríamos imaginar y que, por otro lado, tienen lados oscuros y luminosos que no son fácilmente reconocibles. Lo que está claro es que en general no hay comparación posible entre los planes, necesariamente esquemáticos, y la rica realidad que se despliega en el aula. Del mismo modo que enseñar es seguir generando el deseo de conocimiento, los relatos trabajan prometiendo impartir una información que en realidad nunca comunican en sentido estricto. Malabarismo que incita a la apropiación de algo que debe ser descifrado, sabiduría que solo existe desde la mirada del contemplador; negación de satisfacción que se constituye en envite para la renovación de la búsqueda. Quizás esto hace, según Jackson, que nuestros encuentros con los maestros como con los relatos puedan ser también satisfactorios y ricos. Nos sumergen en nuestros pensamientos; no queremos que nada nos impida seguir disfrutando de la experiencia que nos han provocado y es justamente por ello que nuestro apetito intelectual revive y buscamos nuevamente el goce que pueden ofrecernos. Y estos sentimientos contradictorios son parte

habitual de nuestra exposición a la narrativa como a la enseñanza. Incerteza consustancial a estas prácticas.

Según estudios de la narrativa, las indagaciones sobre la docencia no deben limitarse a investigar las prácticas actuales, sino que precisarían explorar también aquello que podrían llegar a ser. Así, en lugar de anclar los estudios sobre la enseñanza en fundamentos inamovibles habría que abrirse a procesos de comprensión interpersonal de corte hermenéutico; reemplazar la búsqueda de esencias por una exploración de las múltiples maneras en que es posible entenderla. Cambiar el lenguaje desde el que se entiende una práctica produce mutaciones que se incorporan a su historia a la vez que a futuras orientaciones de la misma. Comprender que la docencia está informada por la narrativa nos hace verla en tanto práctica como contingente y revisable y admitir que puede haber maneras inexploradas de interpretarla. Al contar historias acerca de la enseñanza se hace algo más que registrarlas: potencialmente se las altera al modificar las maneras de pensar y actuar de los docentes. Encontrar nuevos lenguajes que permitan trascender su estado actual y considerar otras formas de concebirla implica encontrar también nuevos sentidos y con ello reconocer mejores maneras de enseñar.

También Michael Connelly y Jean Clandinin (1995) se constituyen en fuentes en las que abrevamos acerca de la investigación narrativa, por acercar una lectura diferente respecto de cuestiones centrales relativas a la temática que, a la vez, constituyen orientaciones básicas para la propuesta de formación que elaboramos. La primera de estas cuestiones tiene que ver con la dimensión ética en tanto delimita las responsabilidades de investigadores y practicantes. En esta dirección, los autores caracterizan la investigación como colaborativa, constituida sobre la base de una unidad narrativa compartida que requiere de una relación intensa. Relación esta que necesita ser construida como *una comunidad de atención mutua*, en tanto todos los participantes se vean a sí mismos como miembros de una comunidad con propósitos compartidos. Cuestión destacable si tenemos en cuenta que en las relaciones entre investigadores y "practicantes" se ha mantenido a estos últimos por mucho tiempo en silencio, como meros objetos de estudio. Despojados de una voz propia, los practicantes han encontrado difícil sentirse animados y autorizados a contar sus historias. Superar esta limitación implica mejora en las disposiciones y capacidades sobre la base de compromisos recíprocos que se construyen en los mismos procesos de indagación. Ello no se da en el corto plazo; lleva tiempo a los participantes reconocer el valor de aportar a la relación. Relación que implica sentimientos de conexión que se desarrollan solo en situaciones de igualdad y propósitos e intención compartidos. Implica una forma de situarse en los vínculos con otros, comprendiendo que los

participantes modelan en sus prácticas una cierta valoración y confirmación mutua. Se impone, entonces, la necesidad de tiempos, de espacios y de voz. Hablar por uno mismo y sentirse oído por otros; voz que sugiere vínculos, el vínculo del sujeto con el sentido de su experiencia. Escuchar primero al practicante, otorgarle tiempo para que cuente su historia y así gane autoridad y validez. Esto no significa el silencio del investigador, ya que la investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y reexplicación de historias. La complejidad de este enfoque está planteada por el hecho de vivir historias y, en un continuo contexto experiencial, contarlas mientras se procura reflexionar sobre las vivencias y explicarlas a los demás.

Son importantes en este trabajo los datos empíricos que pueden ser recogidos en forma de notas de campo de la experiencia compartida: en diarios, transcripciones de entrevistas, observaciones o en la misma acción de relatar, escribir cartas, producir escritos autobiográficos; documentos tales como programaciones de clase y diferentes producciones. El sentido de la narrativa siempre es construido sobre la base de una fuente rica de datos que enfoquen particularidades concretas y permitan relatos potentes. La escritura es igualmente importante. No tiene un inicio claro, se va armando en el proceso mismo hasta llegar al documento escrito que puede también requerir discusiones suplementarias. En realidad, la recolección de datos y la escritura se solapan en la producción de sucesivos borradores hasta la producción final, en ocasiones, a publicar. En este punto es clave atender a la claridad, verosimilitud y la transferibilidad, como criterios de validez.

Preservando su sentido global, los escritores de narraciones necesitan atender a un desfase temporal que suele presentarse entre el tiempo de la historia y el tiempo del discurso, los eventos tal como son vividos y como son contados; además, evitar la ilusión de la causalidad. Preservar el sentido de totalidad y no perderse en detalles es una de las dificultades a encarar en cada momento de la redacción para el escritor de narrativas. Una buena narración tiene que constituirse en invitación a participar; debería ser leída y vivida vicariamente por otras personas y esto permitirá valorar la calidad de los manuscritos. Una narración con estas características lleva algunas marcas, entre otras, principalmente, que el lector conecta con ella reconociendo los detalles, imaginando las escenas y reconstruyéndolas con asociaciones de recuerdos propios. Se trata de hacer del relato algo plausible, algo así como que el lector sienta que puede ver lo que se describe en el relato como si estuviera allí.

Tiempo y espacio son dos puntos de referencia que configuran la experiencia en el relato; se convierten en construcciones escritas en forma de trama y escenario respectivamente, y se interconectan para crear la cuali-

dad experiencial de la narrativa. El escenario "es el lugar donde la acción ocurre, donde los personajes se forman, donde viven sus historias, y donde el *contexto social* y cultural juega un papel de *constreñir o de permitir*". Es posible que la construcción de estos elementos constituya la tarea más compleja; el contexto, puede resultar problemático en la medida que, en muchas ocasiones, está *fuera de la vista* y requiere búsquedas activas en la recogida de datos.

La creación continua de nuevos significados, cualidad rehistoriadora de la narración, es, quizás, lo más difícil de capturar con la escritura. Así, la narración que en un momento parece terminada está siempre inacabada, y la idea sería evitar el congelamiento del relato y anular la capacidad de rehistorización. Las historias, como su sentido, cambian una y otra vez a lo largo del tiempo; implicados en un proceso reflexivo, los participantes las vuelven a contar y, al hacerlo, producen formas distintas de ver las propias historias. Parte de esta complejidad se vincula con los *múltiples yoes*, con el hecho de que la narrativa sea *plurivocal*. Aun cuando la investigación narrativa sea asumida por una sola persona, las narraciones exigen resolver en la escritura cuál de las voces será la dominante; al emprender el relato, la posición y la voz de los sujetos involucrados se convierten en centrales. En la escritura, se abandonan los relatos vividos para contar desde otro yo, otro tipo de relato. Ello significa un progresivo abandono de la relación colaboradora para hablar más claro desde la voz del investigador. Por ello, la preocupación básica en este enfoque es la confianza en la relación.

En este punto, cabe destacar que el valor de la narrativa residiría en la cualidad de sus temas, en su capacidad de referir a experiencias personales y sociales en formas relevantes y plenas de sentido. Capacidad que, para Conelly y Clandinin requiere asumir la posición de un *yo crítico*, que más allá de sus condiciones para la escritura permita desprenderse de una posición narcisística frente al propio escrito y no pierda los hilos concretos que se tejen al escribir la narración. Estar atento y procurar develar lo que está confundido y escondido en los entretejidos de la trama visible; estar alerta tanto a las historias no contadas como a las contadas, a posibles historias alternativas vistas desde esta posición de *yo crítico*.

Finalmente, los autores plantean una cuestión que entendemos central, que es la referida al investigador-participante. Al respecto, entienden que no se trata tanto de una cuestión teórica o ideológica, sino de una cuestión relativa al lugar de la investigación en la mejora de la práctica y, en este marco, sobre cómo pueden relacionarse investigadores y practicantes de manera productiva. En suma, en la narrativa de lo que se trata es de un *juego de creencia*; una forma de trabajar que exige conocimiento conectado, un

proceso de autoinserción en la historia del otro. Esto requiere, por tanto, un clima adecuado, un delicado giro mental en los participantes; una particular sensibilidad que haga posible que se reajusten horizontes temporales, sociales y culturales.

Un interesante aporte que acerca la investigación narrativa a los estudios etnográficos (que se vincula con el propio camino que recorrimos en la búsqueda de opciones pertinentes para el abordaje de las prácticas de la enseñanza) es el que realiza en la obra citada Remei Arnaus bajo el subtítulo: "Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en la *investigación etnográfica*" (AA.VV., 1995a). La autora, al dar cuenta del contexto de la investigación y justificar sus decisiones metodológicas, señala su opción por los estudios etnográficos porque tienen en cuenta las voces de los protagonistas implicados en el estudio y, a su vez, la forma y el estilo de la narración permite manejar, en un estudio de caso, información compleja recogida en un período prolongado. La narración está presente cuando se escribe en el diario de investigación acerca de lo ocurrido, lo observado, las sensaciones experimentadas; cuando se entrevista a los protagonistas, quienes dan sus versiones de los hechos, sus actuaciones, sus conflictos, sus trayectorias. La decisión respecto del informe tiene que ver con la narrativa por su posibilidad de no traicionar la experiencia compartida. No se trata de dar cuenta de los hechos y realidades en términos de categorías de análisis indiscutibles, por el contrario, la intención es respetar la propia comprensión del caso, crear relaciones recursivas y dialógicas con la información, presentar realidades abiertas a las dificultades, al contraste, a posibles interpretaciones diferentes; en definitiva, construir una realidad abierta al diálogo. Nos interesa subrayar el sentido dialógico e interactivo asignado a las narraciones como reconstrucciones de la experiencia, donde la subjetividad es una construcción social conformada en el discurso, en los contextos transaccionales y relacionales de la vida cotidiana. En este punto, cabe diferenciar el relato personal de los relatos triangulados que complementen los testimonios individuales con el de otras personas y fuentes documentales diversas que los contextualizan.[9]

En esta clave de análisis, la autora plantea una cuestión que entendemos de particular importancia. Hay decisiones a tener en cuenta en la investiga-

9. Como parte de un grupo canadiense dedicado al estudio de vida de los profesores e historias de vida, Ivor Goodson aporta en esta dirección una referencia aclaratoria al realizar una distinción entre *life story* y *life history*, el primero como relato inicial que una persona hace de su vida, que individualiza y personaliza; el segundo, como informe de investigación, que contextualiza y politiza y se configura como genealogía del contexto. Su planteo es que los estudios sobre la vida de profesores debieran poner en relación la vida individual y la historia social en que ella se inscribe (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001b: 75-76).

ción etnográfico-interpretativa que responden más a una opción ética que metodológica, cuestiones de todas maneras inseparables. El protagonismo de quien investiga en la producción del informe final conlleva una decisión de este tipo en estrecha conexión con la cuestión de la autoría. Reflejar una voz en busca de otra voz implica, más allá de que el texto sea negociado, asumir el lugar de autoría que conlleva un compromiso ético por cuanto la exposición pública de la particular comprensión de la vida profesional de otros queda mediada por la interpretación del investigador. Su testimonio no es en modo alguno neutro cuando desde la experiencia construye su interpretación de la realidad y lo hace desde una visión de lo vivido que expresa, consciente o no, desde sus adscripciones teóricas e ideológicas, su estilo singular.

Este proceso no está exento de contradicciones y dilemas, y conduce a Arnaus a distinguir una *voz autora* y otra *subsidiaria* y *textualizada*, lo cual deriva en algunas reflexiones de corte ético en torno a la autoría del texto narrativo. Si en principio queda claro que hay una voz que busca otra voz, un análisis en mayor profundidad advierte sobre el hecho de que una –la del investigador– lleva nombre y apellido, mientras otra queda anónima y diferenciada. Entonces, más allá de que la voz de maestros y profesores sea respetada y representada, la información negociada, la relación establecida de colaboración, mutualidad, solidaridad con el resguardo de la confidencialidad, sus voces, en lo que hace al conocimiento pedagógico elaborado, son la voz *subsidiaria*.Y aun cuando a menudo la investigación en el campo educativo se realice dentro de estos cánones, algunos etnógrafos como Clifford Geertz han cuestionado el tema de la autoría y el contexto en el que se producen los informes de investigación. En tal sentido, aquello que en otros tiempos parecía solo una dificultad técnica ha pasado a constituir un asunto de índole ética, política e incluso epistemológica, abriendo interrogantes en esta dirección e interpelando los modos habituales de resolución. Así, se sugiere una estrategia textual alternativa asociada a la idea de *polifonía de voces*. Si bien la coautoría constituye un desafío importante, supondría restablecer un tipo de relación efectivamente colaborativa.

La autora no pasa por alto las objeciones de diversos autores que entienden que un texto *polivocálico* perdería coherencia y consistencia. Sin embargo, sostiene su posición, en particular por entender que de no procurar experiencias en este sentido, se reafirmaría la tendencia a mantener y reproducir relaciones jerárquicas y diferenciadas entre quienes analizan las prácticas docentes y quienes las practican. Se legitimarían así formas de dependencia intelectual al confundir autoridad y responsabilidad, con posibilidad de juicio privilegiado y, de este modo, subvertir la capacidad de profesores para comprender y cambiar su realidad.

Al respecto, nos interesa destacar que, más allá de los dilemas planteados, encontramos en la investigación narrativa una perspectiva orientada a posibilitar procesos de democratización genuina y no formal en la integración de diferentes protagonistas en el proceso de indagación. En tal sentido, valorizamos particularmente el esclarecimiento simultáneo de la necesidad consustancial de colaboración, en profundidad creciente en cuanto a los niveles de compromiso, junto a la clara delimitación de responsabilidades diferenciadas, determinadas particularmente por las condiciones de producción. Esclarecimiento que transparenta situaciones de la realidad y, al hacerlo, asume resguardos éticos y a la vez políticos que suelen enmascararse desde posiciones que postulan alternativas que impugnan, en los modos de proceder en la práctica, los principios declarativos que sostienen.[10]

Nos importa señalar, finalizando este apartado, que la complementariedad entre los abordajes socioantropológicos y de la narrativa en investigación educativa ha permitido avanzar significativamente tanto en el plano de la investigación como de la intervención profesional en lo relativo al análisis de prácticas de enseñanza.

Los recaudos en el proceso de reflexión

¿Por qué hablar de recaudos en la definición de ámbitos e interacciones entre sujetos comprometidos en el proceso de reflexión? Tiene que ver con una actitud de vigilancia epistemológica y ética ante el impacto que provoca en los sujetos el hacer público lo privado, el poner en común procesos de subjetivación y hacerlo en el marco de estructuras escolarizadas, donde la relación saber-poder, vinculada al control, aparece como signo distintivo.

Es a través de relaciones de poder, interactuando con otros, que el sujeto se constituye como tal. En estas instancias se divisa y es divisado; proceso que le posibilita su objetivación. Esta estructura se reedita, con sus propios matices, en el momento de análisis de las prácticas docentes. Sin embargo, en ciertos casos, las propuestas desde las que se convoca a la reflexión sobre las prácticas toman la forma de una suerte de confesión y la persona se presta a facilitar su subjetivación. Cuando estas prácticas se sitúan en el contexto de relaciones de autoridad surge la confesión en presencia real o imaginaria

10. Cabe señalar que el desarrollo en mayor exhaustividad de los aportes de la perspectiva narrativa en investigación educativa respecto de la socioantropológica solo está en relación con su incorporación más reciente a la configuración del encuadre teórico-metodológico para la propuesta de formación en el análisis de las prácticas de la enseñanza.

de un personaje que prescribe la forma de la confesión, las palabras y ritos mediante los cuales debe efectuarse; persona que a su vez valora, juzga, consuela o comprende (Gore, 1996).

A. Bolívar, J. Domingo y M. Fernández (2001a) realizan observaciones coincidentes en este sentido cuando analizan el auge de los métodos biográfico-narrativos:

> Este auge de los métodos biográfico-narrativos también se inscribe, en palabras de Foucault, dentro de las formas modernas de gobierno de los individuos, posibilitando –en el juego de contar la verdad de sí– que el sujeto se convierta en objeto de saber. Las biografías son, pues, procedimientos de objetivación de los individuos. Este querer saber de sí mismos puede ser –entonces– un instrumento de poder: modos secularizados de *confesión* para controlar, accediendo al conocimiento de una vida personal y privada. Que, en lugar, sean un instrumento de autonomía individual o de capacitación profesional, exige explicitar y negociar al máximo las condiciones de su ejercicio (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001a: 10).

Coincidiendo con estos planteamientos, entendemos que se trata, en todo caso, de hacer hincapié en la constitución de sí mismo en lugar de la confesión; hacer énfasis en la trayectoria histórica relativa a lo que significa ser docente en contextos específicos. En suma, sean cuales fueren los instrumentos, se trata de constituir este espacio de reflexión colectiva como una invitación a explorar los propios pensamientos y sentimientos en relación con una práctica concreta. En esta dirección, las narrativas podrían contribuir a un nuevo profesionalismo que recupere la "autor-idad" sobre su propia práctica por parte de maestros y profesores como contrapartida a representaciones burocratizantes del oficio docente y hacerlo en tanto sujeto de su propio desarrollo que se expresa asumiendo un lugar de autoría al compartir en los relatos sus experiencias como docente.

Jorge Larrosa (1995), refiriendo en clave foucaultiana a la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí, señala que se torna central el modo de ejercicio de la crítica al que se invita en el sentido de producir un efecto de extrañeza y desfamiliarización. Se lo hace a partir de "suspender la evidencia de nuestras categorías y de nuestros modos habituales de pensar y de describir las prácticas pedagógicas, por el mero recurso de intentar pensarlas de otro modo, a otra escala, con otras conexiones". Esto, desde el punto de vista del autor, es fundamental en lo que hace al análisis de la estructura y funcionamiento de los dispositivos pedagógicos, considerados en demasía desde una perspectiva convencional. Ello significa de algún modo, colocarse

en un terreno de juego previamente acotado y marcado por convenciones, en muchas ocasiones bastante rígidas al introducir el papel del poder, no cuando compone fuerzas, sino cuando está asociado a lo familiar, a la alienación y sus expresiones en el lenguaje que no dan lugar precisamente a formular las mejores hipótesis.

Desde esta visión, Larrosa se plantea el análisis de las prácticas pedagógicas en las que se produce o transforma la experiencia que la gente tiene de sí misma, intentando ofrecer, en el sentido antes planteado, la posibilidad de pensar de otro modo. Cuestión que nos interesa particularmente, como una vía de entrada a las formas de relación reflexiva del sujeto consigo mismo, en particular cuando el autor las asocia –más allá de señalar que la diversidad de realizaciones posibles es casi infinita– a una suerte de lógica general de los dispositivos pedagógicos que construyen y median la relación del sujeto consigo mismo. Tienen lugar así mecanismos estratégicos de mediación que son resultado del "entrecruzamiento de tecnologías ópticas de autorreflexión, formas discursivas (básicamente narrativas) de autoexpresión, mecanismos jurídicos de autoevaluación, y acciones prácticas de autocontrol y autotransformación". Estos dispositivos solo pueden entenderse como parte de una configuración históricamente dada de saber, poder y subjetivación. En tal sentido, se trata de procurar la problematización de las prácticas orientadas a la construcción y transformación de la subjetividad.

La posibilidad de algún tipo de relación reflexiva de uno consigo mismo podría, según Larrosa, expresarse en términos de acciones como: "conocer-se, estimar-se, controlar-se, tener-se confianza, dar-se normas, regular-se, disciplinar-se". Términos que considera antropológicamente relevantes por cuanto habilitan un ejercicio de desnaturalización para lo que entiende no hay nada mejor que aplicar la mirada asombrada del antropólogo. En esta línea de sentido, Foucault consideraría la experiencia de sí como histórica y culturalmente contingente. De ello podría desprenderse que puede transmitirse, aprenderse, por lo que aparecerá asociada a dispositivos de formación posibilitantes de ciertas modalidades de experiencias de sí.

Como ejemplo de construcción y mediación pedagógica de la experiencia de sí, el autor se refiere a las prácticas de formación inicial y permanente del profesorado cuando se procura que los "participantes problematicen, expliciten y eventualmente modifiquen la forma en que han construido su identidad personal en relación con su trabajo profesional". Estas propuestas tratan de formar un profesor reflexivo capaz de examinar, regular y modificar constantemente tanto su práctica como a sí mismo, en las que las palabras clave recurrentemente son, según el autor: reflexión, autorregulación, autoanálisis, autocrítica, toma de conciencia, autoafirmación, autonomía, entre otras.

Expresiones que por cierto entrelazan las decisiones prácticas que se toman, los comportamientos en el aula, los conocimientos pedagógicos, con otros de orden más personal como actitudes, valores, disposiciones, componentes afectivos, etc. En suma, orientaciones en las que se pretende "formar y transformar no solo lo que el profesor hace o lo que sabe sino fundamentalmente su propia manera de ser en relación con su trabajo".

Esta mediación pedagógica de la experiencia de sí nos interesa particularmente en cuanto el autor focaliza su atención en la forma compleja, variable e incluso en ocasiones contradictoria que tiene lugar en los dispositivos pedagógicos. El ser humano, mantiene una relación reflexiva consigo mismo como resultado de mecanismos en los que esta relación se produce y se mediatiza. De este modo, las prácticas que fomentan la autorreflexión crítica del profesorado definen lo que vale como experiencia crítica de sí. En ellos se analiza la producción de autoconocimiento, en el marco de determinadas reglas y formas de realización. Reconocer la contingencia e historicidad de tales dispositivos hace que la pedagogía no pueda ser vista como espacio neutro, de desarrollo o mediación, sino como productora de formas de experiencia de sí en las que los individuos devienen sujetos de un modo particular.

Llegados a este punto del análisis, nos resulta valioso el interrogante que este autor plantea aproximando ya conclusiones en el tema:

> ¿Qué se propone un autor que pretende romper las evidencias mostrando la tramoya de su fabricación, sus condiciones de posibilidad, sus servidumbres, aquello que está ocultado por la potencia misma de su pura luminosidad? (Larrosa, 1995: 328)

Quizás enseñarnos que las determinaciones no son tan universales ni necesarias como solemos creer. Que en las condiciones históricas tienen lugar prácticas de posibilidad en tanto todo lo contingente está sujeto a cambio y a la posibilidad de transformación.

> Que nuestra mirada es más libre de lo que pensamos, que el poder de las evidencias no es tan absoluto y es posible ver de otro modo; [...] que los procedimientos que fabrican los estereotipos de nuestro discurso, los prejuicios de nuestra moral y los hábitos de nuestra manera de conducirnos nos muestran que somos menos libres de lo que pensamos cuando juzgamos, hablamos o hacemos cosas. Pero, nos muestran también su contingencia. Y la posibilidad de hablar de otro modo, de juzgar de otro modo, de conducirnos de otra manera (Larrosa, 1995: 328-329)

En este sentido, las operaciones de constitución y mediación de la experiencia de sí permiten resistir a las inercias y ensayar nuevos modos de subjetivación. Quizás en este "desprender-se" de uno mismo planteado por Foucault, en verse de otro modo, decirse de otra manera, juzgarse diferente, actuar sobre uno mismo de otra forma, en suma, desde la lucha indefinida y constante por ser otros de los que somos, resida el "infinito trabajo de la finitud humana y, en ella de la crítica y la libertad".

En otra clave de análisis, en relación con la problemática que se suscita en procesos que al convocar a la reflexión ponen en tensión cuestiones relativas a la subjetividad y, por ende, a la constitución del sujeto como sujeto social, interesa recuperar el aporte de Bourdieu (en Bourdieu y Wacquant, 1995) cuando refiere al *autosocioanálisis* que permite un control reflexivo de la acción. Proceso en el cual el sujeto puede explicitar sus posibilidades y limitaciones, sus libertades y necesidades, contenidas en su sistema de disposiciones y, así, tomar distancia de ellas. Ponerlo en marcha significa explicitar y analizar la posición a partir de la cual se toman decisiones teóricas y prácticas; a partir de la cual se opta por una mirada sobre el mundo social; una manera de explicar los problemas. Esto implica, según Bourdieu, básicamente *objetivar el sujeto objetivante*, tarea pertinente a todos quienes participan desde diferentes trayectorias y posiciones en este acto de reflexión.

Se entiende, entonces, que la recuperación de este enfoque debe apoyarse en procesos de reflexión no exentos de intencionalidad pero que, superando posiciones tanto objetivistas como subjetivistas, procuren abrir a nuevas alternativas. En tal sentido, dada la diferencia que se reconoce como básica entre la lógica teórica y la lógica de la práctica, en la posición de Bourdieu, interesa enfatizar que el tiempo de la reflexión crítica y colectiva es esencialmente diferente de aquél del que se pretende dar cuenta. Es necesario ser conscientes de que, aun en procesos donde se ponen bajo la lupa de modo sistemático las prácticas de los sujetos, algo se escapa en esa escena de las prácticas de un orden no explicable inmediatamente en conceptos teóricos asumidos de modo explícito. Esta comprensión deberá ser compartida desde el inicio de este trabajo para no quedar atrapados en la creencia de que hablar de la práctica es aquella práctica de la que se habla. Hablar acerca de las prácticas, analizarlas y confrontarlas, obedece a una lógica diferente. El análisis será tanto más potente en la medida en que pueda reconocerse esa distancia como constitutiva de la distancia que supone e impone la reflexión (Edelstein y Coria, 1995).

Producto de la labor de elucidación resultante de los tres movimientos teóricos, identificamos categorías centrales que, sobre la base del reconocimiento de su potencialidad heurística y puestas en juego en términos relacionales,

son incorporadas al referencial, ampliando significativamente el andamiaje conceptual que se constituye en plataforma de sustentación de la propuesta para formar en el análisis de prácticas de la enseñanza.

CAPÍTULO 4

Intervención profesional e investigación

Una propuesta de formación

Concita nuestro interés, en este capítulo, la generación de diagramas conceptuales que posibiliten el acceso a nuevas comprensiones acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza y, en consonancia con ello, a iniciar la construcción de propuestas de intervención que, desde tales encuadres, den lugar a la emergencia de cartografías habilitantes de recorridos alternativos para la formación.

Estructuramos este capítulo de modo de dar cuenta en términos descriptivos de lo que hemos configurado como "dispositivo de formación en el análisis didáctico de prácticas de la enseñanza", procurando planos de transparencia respecto de las estrategias puestas en juego en su particular despliegue y, a la vez, haciendo visibles sus fundamentos.

El dispositivo de formación en clave didáctica

En la elaboración de la propuesta formativa cobran fuerza –en tanto encuadre sustantivo– entre otras, las siguientes postulaciones:

1. Investigaciones de distinto tipo y alcance dan cuenta de que la vida del aula expresa modos diversos de manifestación, en virtud de los intercambios e interacciones que se producen tanto en la estructura de tareas académicas como en los modos de relación social que se

establecen. Se generan así posibilidades diferentes de conocimiento y, por tanto, diferentes perspectivas de intervención.

2. La comprensión de las múltiples facetas que dan forma y contenido concreto a las prácticas docentes y de la enseñanza en el cotidiano escolar requiere profundizar el análisis. Esto implica básicamente, desde la perspectiva adoptada, la construcción de nuevas relaciones conceptuales.
3. Si bien al referir al docente como profesional de la enseñanza se enfatiza el carácter reflexivo de su actividad, tanto en la literatura académica como en las prácticas cotidianas, según fuera señalado, el concepto de reflexión no aparece como unívoco. En este término conviven significados que dan lugar a prácticas diversas e incluso contradictorias. Entre ellas, interesa valorizar las que conciben la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia individual y colectiva, lo que implica volver sobre las situaciones, la propia actuación y los/las supuestos/racionalidades asumidos/as acerca de la enseñanza.
4. La reflexión así entendida requiere diálogo, debate y demanda –de forma ineludible– contraste intersubjetivo y plural. A la vez, implica entender que el tiempo de la reflexión crítica y colectiva es esencialmente diferente de aquel del que se pretende dar cuenta. Hablar sobre las prácticas, analizarlas y confrontarlas obedece a una lógica diferente de la lógica teórica a la que se apela en el intento de explicarlas. El análisis será tanto más potente en la medida en que pueda reconocerse esa distancia como constitutiva de todo acto de reflexión.

A partir de estas primeras puntuaciones surgen algunos términos que nos interesa clarificar: ¿por qué hablamos de dispositivo?; ¿cuál es el sentido asignado al concepto de dispositivo de formación?; ¿qué entendemos por *análisis* y qué significado le asignamos al adjetivo *didáctico* que lo acompaña? Se trata entonces, de precisar las referencias conceptuales específicas que dan sustento al dispositivo, que se complementan con las categorías teóricas ya expuestas. Asimismo, nos interesa explicitar los atributos que le asignamos, cuando nos referimos a *reconstrucción crítica de la experiencia*.

La propuesta como dispositivo de formación

En la medida que, en su desarrollo en el tiempo, afinamos decisiones estratégicas en la implementación de la propuesta formativa, cobra para noso-

tros visibilidad el valor asignado en su construcción a definiciones que, desde su organización e intencionalidad, la perfilan como dispositivo. Este concepto tiene ya una prolongada trayectoria en el campo de la formación de docentes. En tal sentido, junto a M. Foucault,[1] es claramente reconocible en nuestro caso, la influencia del pensamiento francés de autores como J. C. Filloux, G. Ferry, J. M. Barbier, J. Beillerot, J. Ardoino, entre otros.

Al respecto, resultan iluminadores los desarrollos foucaultianos que acerca del tema realiza Jorge Larrosa. En particular cuando a partir de Deleuze[2] describe las dimensiones fundamentales que constituyen los dispositivos pedagógicos de producción y mediación de la experiencia de sí, distinguiendo

> una dimensión óptica, aquella según la cual se determina y se constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo; [...] una dimensión discursiva en la que se establece y se constituye qué es lo que el sujeto puede y debe decir acerca de sí mismo; [...], una dimensión jurídica, básicamente moral, en la que se dan las formas en que el sujeto debe juzgarse a sí mismo según una rejilla de normas y valores; [...], y en una dimensión que incluye, relacionándolos, componentes discursivos y jurídicos, [...] la narrativa, como la modalidad discursiva esencial para la construcción temporal de la experiencia de sí y, por tanto, de la autoidentidad [...]. Por último, una dimensión práctica que establece lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo (Larrosa, 1995: 292-293).

La mirada sobre uno mismo, en tanto metáfora óptica, aparece como una de las formas privilegiadas de autoconocimiento a partir de la imagen especular que daría la posibilidad para la mente de la propia imagen exteriorizada. Suerte de desdoblamiento entre uno mismo y la imagen que aparece en el espejo, que hace posible planos de objetivación en una modalidad particular de relación sujeto-objeto. Efecto de la mirada que permite que aquello a lo que solo el sujeto tiene acceso pueda hacerse visible para sí y para otros, a través de algún proceso de exteriorización. Esto supone pensar también obstáculos en términos de opacidades o filtros que ponen límite a un ideal de autotransparencia asociado a un ideal pedagógico.[3]

1. Cabe señalar que en capítulos anteriores hicimos referencia a la concepción de Foucault relativa a los dispositivos. En este caso, nos circunscribimos a ideas que complementan lo expresado, en particular respecto del dispositivo de análisis de prácticas de la enseñanza.
2. Retomado por Jorge Larrosa (1995: 259-329).
3. De ahí que uno de los grandes temas que Larrosa reconoce en la obra de Foucault sea el de la visibilidad como forma de sensibilidad, dispositivo de percepción; el examen en la pedagogía (visibilidad/vigilancia) y la imagen del panóptico que preside sus análisis de los aparatos disciplinarios en *Vigilar y castigar*; la

Particularmente importante nos resulta en este punto del análisis del tema, el tratamiento que Larrosa realiza de las fichas de observación[4] –dispositivo en apariencia inocuo– que indica a observadores cómo ver y qué se debe mirar, en tanto condensa formas a priori de la sensibilidad, universales y uniformes. "La ficha de observación y registro, con el conjunto de discursos y de prácticas que la hacen posible, con la organización espacio-temporal que implica, establece, en un solo movimiento, el sujeto y el objeto de la visión." En todos los casos, es el dispositivo el que hace posible, aprendiendo sus reglas de uso legítimo formas correctas de *ver* y de *ver-se*.

En las actividades pedagógicas para el desarrollo del autoconocimiento, más allá del valor de la metáfora óptica, básicamente se trata de hablar y escribir. El lenguaje como vehículo para la exteriorización de estados subjetivos incluye, según Larrosa, dos imágenes: la imagen de referencia, como copia de la realidad, y la imagen de la expresión que como lenguaje exterioriza el interior. En un sentido, el lenguaje sirve para presentar a los otros lo que ya se ha hecho presente para uno mismo. El discurso expresivo ofrece la subjetividad, algo así como la externalización de estados subjetivos. Ver y hacer ver, hablar y hacer hablar –aunque no se identifican– guardan cierta correspondencia: un cierto paralelo entre lo que se dice y lo que se calla, lo que se ve y lo que se oculta; las formas legítimas de mirar en relación con las formas legítimas de decir. El sujeto en sus posiciones discursivas se construiría a sí mismo justamente en la operación de ocupar un lugar en el discurso. De ahí la importancia de los regímenes de enunciabilidad, es decir, la estructura y funcionamiento de la dimensión discursiva de los dispositivos, entre ellos, los pedagógicos.

Narrare, en el sentido de presentar de nuevo, conlleva una huella en la memoria. Esta palabra, referiría al ordenamiento de las huellas al contar una historia. Desde esta visión, la narración en un sentido reflexivo –como *narrar-se*– estaría aludiendo al yo que recoge esa huella y la dice. De esta manera, el narrador ofrece su propia identidad y permanencia en el tiempo, aun desde discontinuidades. Es contando historias, las propias, lo que en ellas nos pasa y los sentidos que les asignamos que construimos nuestra identidad en el tiempo. Foucault ha señalado que el poder atraviesa el discurso, que sobre el discurso se ejercen múltiples operaciones de control. Ello significa pregun-

confesión en *La voluntad de saber* y en *Historia de la sexualidad*, en su última etapa, cuando analiza los procedimientos de subjetivación.

4. Cabe señalar la coincidencia de perspectiva en cuanto a nuestra visión crítica sobre las planillas/guías o diferentes formas de prefiguración cuando se determinan variables o categorías a tener en cuenta en la observación de clases según planteábamos inicialmente en la "Introducción".

tarse respecto de los poderes que gravitan en las narrativas personales, por su gestión social y política; por los lugares en que los sujetos son inducidos a interpretarse a sí mismos, a reconocerse como parte de una narración, a contarse a sí mismos de acuerdo con ciertos registros narrativos.

En esta clave de lectura, la constitución de la experiencia de sí tiene lugar desde procedimientos de mediación a partir de los cuales se establecen las relaciones del sujeto consigo mismo. A ello se agrega el papel de valores y normas que hacen que el verse, el expresarse, el narrarse, se constituyan en actos jurídicos de la conciencia. Así, la idea de juicio, que denota discernimiento, elección y decisión, se asocia a criterio y crítica. El sujeto de la reflexión incorporaría un criterio para evaluarse, criticarse y, además, una lógica jurídica del deber, la ley y la norma al juzgarse que se asocia a los criterios de juicio dominantes en una cultura. El juicio aparece como dimensión privilegiada en los dispositivos pedagógicos de reflexión sobre la propia práctica profesional que se plantean a los profesores. Cobran fuerza así modelos ideales que operan como tales respecto de la propia actuación en la práctica. En este sentido, el juzgarse es desencadenante y regulador de todas las actividades de autoobservación y de los mecanismos discursivos de autoanálisis que se plantean en la reflexión sobre la práctica, cualesquiera sean las modalidades que adopten. Aquí actúa el poder como acción sobre todas las acciones posibles, incluso en la dimensión del dominarse, en las acciones que el sujeto opera sobre sí mismo con vistas a transformarse. Así, aprender a mirar, a nombrar, a juzgar, es reducir la indeterminación; implica configurar formas de autogobierno, un actuar sobre uno mismo desde un conjunto de relaciones a partir de la experiencia de sí no como proyección espontánea del yo en una suerte de reflexividad natural, sino constituido por una serie de mecanismos.

En tal sentido, asumido que lo contingente está sujeto a cambios y a la posibilidad de transformación, procuramos –desde el dispositivo de formación– operaciones de mediación en la constitución de la experiencia de sí que permitan ensayar nuevas formas de subjetivación en la docencia, y hacerlo a partir de estrategias que habiliten la posibilidad de verse de otro modo, decirse, juzgarse y conducirse de una manera diferente en las prácticas cotidianas. Este camino precisa iniciarse en espacios colectivos y en las instancias de formación.

El análisis y la reconstrucción crítica

Entendemos básicamente que el análisis moviliza operaciones de pensamiento ligadas a procesos de abstracción que permiten discriminar elementos

constitutivos de una totalidad, a fin de su abordaje específico, sin que ello signifique escindirlos, ni obviar las notas que los caracterizan, las propiedades que comparten por su inscripción en dicha totalidad. El desentrañamiento en profundidad que la operación analítica hace posible permite la emergencia de un movimiento en espiral de nuevas relaciones y articulaciones entre los elementos considerados. Así, desde un análisis unilateral, fruto de una primigenia reducción de foco, progresivamente se avanza a una ampliación dando lugar a niveles de análisis de mayor complejidad que, desde el punto de vista conceptual, aproximan a una visión polifacética de los hechos, situaciones y procesos que son objeto de tratamiento. Movimiento que expresa la relación dialéctica consustancial al análisis y la síntesis.

En el caso de las prácticas de la enseñanza, el análisis permite avanzar de un registro general homogeneizador, adherido a las apariencias (lo capturable desde la superficie y, por lo general, asociado a prefiguraciones ideales de signo homogéneo acerca de su acontecer –de mayor recurrencia por los *esquemas* y *habitus* interiorizados), a un registro ampliado, enriquecido por la elucidación que tiene lugar a partir del reconocimiento de definiciones, decisiones y acciones que como expresión de lo diverso tienen lugar en diferentes instancias y momentos. Registro que, desde la reconstrucción, hace posible recomponer el sentido de cada "configuración didáctica"[5] a partir de otorgar visibilidad a componentes y propiedades solapados u opacados que testifican su singularidad y le otorgan identidad.

En esta clave de lectura como modelo de inteligibilidad, el análisis se distancia de la visión clásica que lo asocia a descomposición, a reducción de lo complejo a elemental. Se trata, por el contrario, de superar toda pretensión simplificadora y reconocer la imposibilidad de reducción de la complejidad por recorte o descomposición en lo simple.

No se trata exclusivamente de distinguir partes, sino de establecer las relaciones que existen entre ellas, la necesidad de su presencia, la importancia de su lugar, de su contigüidad, de su coherencia. La descripción inicial (en cierto sentido ingenua) es siempre necesaria, pero solo se convierte en uno de los momentos de la búsqueda de sentido y este no se logra más que en relación con el que se desprende del propio análisis. Las relaciones dialécticas entre diferentes tipos de análisis permiten a cada etapa adjudicar una significación nueva, tanto a la precedente como a la siguiente; así, cada elemento, cada momento adquiere significación solo en relación con el conjunto de la situa-

5. Utilizamos el concepto de "configuración didáctica" –sobre el que volveremos más adelante– en el sentido acuñado por Edith Litwin.

ción y recíprocamente. De otro modo, tal operación cognitiva se traduciría en una amputación deformante y empobrecedora. Esto justifica la necesidad de abordar hechos y situaciones en perspectivas diferentes. En este punto, el *equipamiento* teórico-metodológico otorgará riqueza y pertinencia a la búsqueda de sentido en las situaciones objeto de análisis. Para ello, es necesario asumir, al decir de Ardoino (1993), un doble movimiento: uno que esclarece una primera opacidad, otro que descubre una segunda opacidad, la que resulta de un mejor conocimiento de nuestros límites.

De allí que, en la opción que realizamos, el análisis se asocie con la idea de deconstrucción-reconstrucción y, más precisamente, con reconstrucción crítica. La idea de reconstrucción supone deconstrucción; desmontar de antemano todo montaje. Implica desplegar un pensamiento desde adentro, extraño a toda posición de dominio del sentido y la significación. En realidad, constituiría –en un sentido derridiano– un contramovimiento respecto del saber absoluto.

En Derrida, según Cristina de Peretti (1989), la reconstrucción se presenta como una técnica práctica de intervención activa e innovadora. No significa mera aniquilación ni sustitución con vistas a una nueva restitución. La reconstrucción se opone a la simplicidad de una operación semejante. Estrategia que se realiza mediante una operación textual que produce un desplazamiento de cuestiones y problemas, un cambio de terreno. Y lo hace a partir de un determinado trabajo de lectura y escritura. En este sentido, la reconstrucción es un procedimiento para leer y escribir de otro modo. Busca el límite para mostrar los propios desajustes y falacias. Debe comprenderse como el trastorno del discurso y la lectura que pretenden el dominio sin reservas del sentido y de la significación, como el contramovimiento del dominio que conduce a un saber absoluto.

La reconstrucción deja venir lo que no era ni pensable, permite que los textos digan de otro modo lo que siempre se había creído que decían. Es aventurarse a desenmarañar la textura de los textos, quizás también para enmarañarlos de otro modo, admitiendo en ello una necesaria perturbación.

Esto significa, en la perspectiva de Foucault, retomada por Gabilondo (1990), que no se trata solo de movernos desde las condiciones de posibilidad de nuestro pensamiento. No es suficiente aceptar lo dado, lo inmediato como algo natural. El objetivo no es que surja lo que pensamos, sino que se creen las condiciones para que sea posible pensar otra cosa, diluyendo toda obstinación e impermeabilidad. Para ello se deberá dar lugar a la suspicacia, a la sospecha. Esto significa reconstruir las formas concretas de institucionalización de los valores, las modalidades de conocimiento dominante. Se habrá de sospechar

a fin de crear condiciones para una investigación efectiva de la emergencia de los sucesos, para lograr el acceso a las instancias silenciosas y silenciadas. En este marco, al reconstruir, el pensamiento recupera la descripción como desciframiento, como el arte de iluminar a partir de una voluntad hermenéutica que dé lugar a sentidos diferentes.

La reconstrucción tiene que ver con la problematización de las evidencias y universalidades que nos habitan y configuran nuestras formas de conocimiento, nuestras formas de relación con los demás y con nosotros mismos. Significa poner en cuestión aquello que, por habitual o familiar, hemos naturalizado y que, por eso, ha tornado difícil reconocer su raíz problemática. Se trata de ahondar, en cambio, en dirección retrospectiva para interpelarlo, asumiendo en este movimiento, su provocación inquietante.

En este marco, postulamos la reconstrucción crítica como invitación a un ejercicio sistemático de producción de un efecto de extrañeza y desfamiliarización que ponga en suspenso las evidencias, las categorías y modos habituales de pensar, de describir y explicar, en este caso, las prácticas de enseñanza. Procurar pensarlas de otro modo; admitir las vías de entrada más diversas para una lectura, una mirada, una escucha y, de esa manera, reconstruir su compleja trama. Y en función de ello, asumir la crítica en su contingencia como práctica, es decir, admitiendo el carácter provisional y local de su ejercicio concreto que, como consecuencia, la significa como no definitiva ni garantizada, sino constantemente retomada y reexaminada en forma radical.

La experiencia en la reconstrucción crítica

En tanto la propuesta alude a la idea de reconstrucción crítica de la experiencia como alternativa para el análisis de las prácticas de la enseñanza, nos interesa presentar también el alcance que asignamos al concepto de experiencia.

Experiencia, del latín *experientia*, salir hacia fuera, pasar a través de; lo existente, el mundo ante la mano, fuera de sí. Vivenciar lo existente no en términos de distinción, clasificación y ordenamiento del mundo interpretado y valorado. No es ya juzgar o valorar las cosas, no es apropiarse de lo que hay, sino un dejar aparecer lo existente en el propio ser, en su plenitud y en su lejanía.

La experiencia remite siempre a lo singular, no lo individual o particular. En ella, lo real se nos presenta en su singularidad, por tanto, como incomparable, irrepetible, extraordinario, único, insólito, sorprendente. Acercarnos a lo real en singular nos singulariza.

Al decir de Jorge Larrosa:

> La experiencia no es lo que pasa sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se dé en la acción, la experiencia no se hace sino se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición (2003: 35).

La experiencia implica el punto de vista de la pasión, por lo que reclama un lenguaje peculiar para elaborar "el sentido o sinsentido de lo que nos pasa y el sentido o sinsentido de las respuestas que eso que nos pasa exige de nosotros". Necesitamos en consecuencia de un lenguaje que nos permita dar cuenta de la experiencia sin desapasionar los registros que logramos acerca de ella. No puede ser anticipada, no tiene que ver con el tiempo lineal de lo previsible, de la prescripción, de la predicción, de la planificación. La experiencia, en todo caso, está asociada al acontecimiento, aquello que no depende de nuestra voluntad. Tiene que ver más bien con el límite del poder, con el no-poder, de modo tal que no se resuelve desde imperativos o reglas para la práctica. De ahí que referir a la experiencia requiera un lenguaje para la conversación, una relación de horizontalidad que dé cabida a la subjetividad y la alteridad. Una lengua que nos haga pensar y poner en común lo que pensamos para elaborar con otros el sentido o sinsentido de lo que nos pasa; que haga posible decir y, a la vez, escuchar lo que aún no comprendemos.

La textura de la experiencia toma su forma, se trama paso a paso. Es inimaginable, no es posible saber acerca de ella mientras se va dando, ni en qué dirección avanza. Solo una mirada proyectiva o retrospectiva puede explorar sus sentidos. Es por ello que en la reconstrucción crítica de la experiencia tal como la pensamos nos interesa capturar lo que de ella sea capturable. Inscribir así en el orden de lo no dicho, no escrito, no registrado, no documentado, incluso no reflexionado, aquello que pareciera quedar adherido en el cotidiano a sucesos elementales, en apariencia fragmentarios, insignificantes, banales, incluso fallidos. Procurar verlos y hacerlos ver, escucharlos y hacerlos escuchar, saberlos y hacerlos saber, comprenderlos y hacerlos comprender, implica de algún modo volver a vivirlos y trasmitirlos. Hacerlo, más allá de la refiguración propia del recuerdo, de la memoria que preserva u olvida, deforma o transforma. Se trata de ensayar, desde el retorno reflexivo sobre la experiencia, otros modos de decir y de interrogar las prácticas de la enseñanza.

El análisis didáctico como opción

Para completar el esquema conceptual que configura el encuadre básico del dispositivo de formación, cabría explicitar por qué optamos por la idea de análisis didáctico.

Esta expresión ha sido objeto de traducciones diversas en las últimas décadas por diferentes autores y comunidades académicas. Así, David Hamilton (1999), reconocido por sus estudios genealógicos en relación con la pedagogía y la didáctica, realiza interesantes observaciones respecto de la cuestión, que interpretamos pueden resultar aclaratorias de nuestro pensamiento al colocarnos con ellas en situación de diálogo.

En un escrito titulado "La paradoja pedagógica (o: ¿por qué no hay una didáctica en Inglaterra?)" se señala que el ensayo fue escrito por dos razones: investigar la paradoja del reciente uso angloamericano del término *pedagogía*, que refleja el uso del término *didáctica* en Europa Continental; y realizar una observación sobre el estado de los estudios acerca del currículo y, en particular, las relaciones de este con el análisis didáctico y pedagógico.

Desde la distinción de raíz alemana entre *gran didáctica* (Baumeister) y *pequeña didáctica* (Handeweker) atribuida a Gunden, se marca una diferencia en la concepción de esta disciplina. Por un lado, significada como responsabilidad de planificadores educacionales a cargo de diseñar, construir y guiar los sistemas de instrucción, se precisa el alcance de la *gran didáctica*; por el otro, lo que se caracteriza como *pequeña didáctica* asociada a oficio de artesanos. Divisoria clave en la historia educacional que marca la separación entre la actividad de la "enseñanza" de aquella que define "lo que se enseña", estableciendo dos áreas de prácticas separadas.

Hamilton, que realiza una revisión de la teoría educacional a partir de la obra de Wilhelm Dilthey (1833-1911), genera una nueva visión de la didáctica a partir de la cual se sostiene que el pensamiento y la práctica educacional deben construirse sobre un análisis de la experiencia vivida por los practicantes, a partir de una conciencia de la historia de la práctica y, a la vez, una anticipación hacia el futuro de la misma. En este marco, el *análisis didáctico* retoma el estudio de la enseñanza como un oficio situado en el aula escolar, pero que integra la pequeña y la gran didáctica, en cuanto comienza a ser asociada también a una concepción extendida de la instrucción, entendida como combinación de deliberaciones históricas, sociales y culturales. Hamilton destaca que la enseñanza trata tanto de *códigos* como de *métodos*. Así, los más diversos aspectos de la vida educacional se entrelazan en lo que acontece en las aulas, desde los contenidos del currículo, estrategias y técnicas hasta los métodos y evaluaciones. Aspectos estos acerca de los que el trabajo del

maestro o profesor especifica una versión particular en consonancia con el contexto institucional y las representaciones sobre el propio trabajo

Nos resulta sumamente interesante vincular estas consideraciones para precisar la propia caracterización del análisis como didáctico, pues indudablemente remite a un debate de larga data en el campo de los estudios relativos a la educación. En nuestra perspectiva, esta definición se inscribe en la postulación de la enseñanza y las teorías acerca de esta práctica como objeto de la didáctica. Enfoque para el que esta disciplina no se reduce a aportes que permitan instrumentalizar metodológicamente lo que hay que enseñar, sino que abre debate sobre qué merece ser enseñado, situando la acción educativa en un marco de comprensión más amplio. Esto permite romper la dependencia o solapamiento de la enseñanza con perspectivas psicológicas o psicopedagógicas y, a la vez, con aquellas derivadas de la sociología del currículo, de modo que, descolonizada epistemológicamente, pueda generar conocimientos propios. Pretensión en la que no cabe soslayar que entendemos que esta disciplina necesita aún avanzar en la consolidación de su potencial productivo; esto es, profundizar investigativamente en la enseñanza como campo de prácticas y producción teórica de manera de ampliar de su sistema categorial, proceso ya iniciado a partir del reconocimiento de los límites planteados desde la llamada *agenda clásica de la didáctica*.

En esta clave de análisis respecto de la producción del discurso didáctico, nos resulta clarificador el aporte de Alicia Camilloni (1998). Esta autora señala que el sujeto es tratado como universal o concreto pero no como sujeto empírico. Es este quien procurará "penetrar en los contenidos manifiestos para reconstruir su significación teórico-práctica en términos que permitan iluminar la situación particular y la interpretación que de ella se hace". Por ello, en ambos casos, se trate de un sujeto universal o concreto, "el empleo de la teoría didáctica en la acción pedagógica exigirá siempre un esfuerzo de acomodación". En esta dirección se juega, para la autora, el alcance y a la vez el límite del aporte que la teoría didáctica puede hacer a la práctica pedagógica. "Ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación fruto de la reflexión crítica y la decisión creativa." Traducción de la teoría que requiere una habilidad particular por parte del docente que, en su visión, no se suele desarrollar en forma expresa en los procesos de formación. De ahí que se torne azarosa e incluso imposible la utilización efectiva de la teoría didáctica, en particular al esperar de ella lo que no puede proporcionar:

> La teoría didáctica adquiere mayor validez y aplicabilidad en la medida en que no habla de sujetos empíricos, aunque sí requiere que sitúe a los docentes en una sociedad y un momento histórico y que se plantee como

proyecto de transformación para el mejoramiento de la realidad de la educación. Pero para que alcance su valor en la acción, los sujetos empíricos deberán estar preparados para reconstruirla creativamente, decidir y actuar, con conocimiento e interés (Camilloni, 1998: 32).

Este planteo de las relaciones entre teoría-empiria resulta coincidente con nuestra visión acerca de la relación entre teoría didáctica y prácticas de la enseñanza, plataforma de sustentación en la configuración del dispositivo de formación. Solo desde este posicionamiento será posible y cobrará sentido la ampliación de la agenda clásica a la que aludíamos. Señalar los límites de un análisis de las prácticas en el aula acotado al esquema de variables como objetivos, contenidos, métodos-procedimientos, actividades y evaluación para incorporar un interjuego categorial de mayor complejidad –configurado desde un esquema multirreferencial– como proponemos cobrará significado en tanto sea utilizado con pertinencia según las realidades específicas y la necesaria apertura y flexibilidad de pensamiento. Cabe en este punto aclarar que, en oposición a movimientos pendulares tan frecuentes en el campo pedagógico, la idea no es abandonar el referencial identificado como *clásico*, sino redimensionarlo desde un sistema de mayor inclusividad. Esto es así en cuanto entendemos que en relación con situaciones de enseñanza resulta ineludible considerar la problemática de los objetivos, los contenidos, las actividades, los aspectos metodológicos, la evaluación. Sin embargo, hacemos explícito que contenido y método constituyen los componentes nucleares alrededor de los cuales se articulan los demás elementos, entre los que habría que incluir lo relativo a tiempos, espacios, discursos, estructura de participación, agrupamientos, interacciones, clima, estilos, entre otros.

Por otra parte, en tanto se trata de prácticas situadas –histórica y socialmente–, sujetos e instituciones en sus respectivos contextos se constituirían en ejes de múltiples conexiones. En esta clave de interpretación, se requeriría además integrar conjuntos categoriales resultantes de entrelazar historias, trayectorias, campo, posiciones, representaciones, creencias, valores, *habitus*, estrategias, identidades, entre otros conceptos. Asimismo, otros que habiliten el registro de los procesos que transversalizan las relaciones entre estos componentes/variables como los de transmisión, reproducción, producción, apropiación, negociación, resistencia, entre los principales.

La construcción metodológica. El *modus operandi* en la propuesta

En primer lugar, cabe señalar que no desconocemos el reto que implica *poner en palabras* una propuesta de formación de la que uno es parte en su génesis y desarrollo. Distintos investigadores señalan que los profesionales no siempre pueden *decir* respecto de aquello en lo que muestran una particular pericia en sus prácticas. Asumimos, en esta tarea, una necesaria incompletud, en tanto dar cuenta de un quehacer que involucra la propia práctica entremezcla siempre deseos e imposibilidades: decir acerca de dicha práctica, sin tornearla, si violentarla; posibilidad a su vez –como memoria de experiencia– de dar lugar a la emergencia de nuevos sentidos sobre ella.

Un aspecto destacable de la propuesta es el desafío que nos planteamos en su elaboración, en cuanto a procurar enfatizar la articulación contenido-método o forma-contenido, otorgando una especial importancia a habilitar el despliegue de la experiencia en el plano procesual-práctico en consonancia con el enfoque postulado teóricamente. Para procurar, de este modo, abrir curso a una vía de comprensión y apropiación significativa que potencie sus posibilidades de transferencia generativa en diversas situaciones. La intención de dar concreción al desafío de preservar la dialéctica contenido-método, conduce a tomar distancia de visiones que entienden esta relación en términos isomórficos. Planteos que, en definitiva, subsumen la cuestión a una visión reducida de las relaciones teoría-práctica, otorgando siempre a la práctica un sentido aplicativo de las teorías.

Desde la perspectiva planteada, cobra fuerza la idea de imaginar la enseñanza de la propuesta a la manera de *un modus operandi*,[6] al decir de Bourdieu (1975, y con Wacquant, 1995), en este caso, en referencia a la formación en el "análisis didáctico" de las prácticas de la enseñanza.

Otra idea potente, en esta misma dirección, surge de la lectura de Santoni Rugiu (1994). En este caso vale la analogía con las experiencias de formación en el oficio en los talleres artesanales del medioevo y en particular la metáfora de *meter las manos en la masa* para definir la principal ayuda en el acompañamiento del maestro artesano a sus discípulos en la producción de cada obra. Proximidad en la imagen, y distancia a la vez, como resguardo teórico, cuando al perfilar algunos rasgos distintivos de tal "maestro" se advierte que

6. Interesa al respecto destacar los aportes de Bourdieu cuando refiere al aprendizaje de lo que denomina *el modus operandi* de la investigación como a los autores que aluden a "la cocina", "la trastienda" de la investigación, expresión esta última que se constituye en título de la obra compilada por Wainerman, C. y Sautu, R. (1997).

este a la vez que acompaña, muestra y demuestra procurando incluso, en muchos casos, pistas modelizantes, *guarda para sí, un plus de misterio* que es justamente lo que preserva su lugar de maestro respecto de sus discípulos. Más allá de la posibilidad de trasladar la analogía a la tarea con ribetes artesanales de un sinnúmero de maestros en instituciones educativas, la idea resulta fértil, en este caso, para asumir el desafío de construir una posición diferente desde el lugar de formador de profesores (a su vez formadores). Hacerlo, a partir precisamente de develar en los procesos de análisis ese *plus de misterio,* al permitir la objetivación de la particular inscripción como sujetos en las prácticas de enseñanza. Tentativa que se asume como viable desde la apelación a procesos metacognitivos y metaanalíticos que habiliten presentar planos de visibilidad respecto de aquello que permanece opacado en situaciones de análisis de prácticas. Situaciones en las que el sujeto que analiza es sujeto y objeto al mismo tiempo, por las diferentes formas de implicación en los procesos objeto de indagación. Tentativa que se orienta en la perspectiva sugerida por Bourdieu (1995), cuando refiere a la necesidad de "objetivar al sujeto objetivante".

Soportes didácticos de la propuesta

La propuesta de formación asienta su elaboración en lo que definimos como tres "soportes" didácticos básicos:

1. Núcleos conceptuales.
2. Ejercicios de análisis de situaciones de práctica de la enseñanza.
3. Texto de reconstrucción crítica de la experiencia.

A partir de ellos, la propuesta como dispositivo de formación va articulando dialécticamente teoría-empiria, propiciando diferentes niveles de aproximación, inmersión en procesos de lectura y análisis a distintos planos respecto de las prácticas de enseñanza. De este modo, se procura desde una lógica recursiva hacer foco en diversas problemáticas, dimensiones y niveles de significación respecto del objeto.

1. Los núcleos conceptuales

Los núcleos conceptuales se organizan y orientan a fin de presentar las principales postulaciones de orden teórico y metodológico que fundamentan

y justifican el análisis didáctico como opción para abordar la reflexión crítica sobre las prácticas de la enseñanza. Se incluyen, como punto de partida necesario para un abordaje del trabajo de campo (recuperación de información y materiales de situaciones de enseñanza), desde ciertas referencias que posibiliten planos de objetivación e interpretación de las situaciones analizadas. Por lo mismo, no son objeto de tratamiento de manera lineal, sino en constante interjuego con los otros dos soportes: los ejercicios de análisis y la elaboración del texto de reconstrucción crítica.

Más allá de algunas variaciones circunstanciales, dichos núcleos refieren a:

- La especificidad de las prácticas de la enseñanza como prácticas educativas y sociales históricamente situadas. Con este planteo se procura dar cuenta de su configuración como objeto de estudio, despejando sentidos que en muchos casos quedan opacados para quienes participan de ellas en su quehacer cotidiano. Se trata, en consecuencia, de "descotidianizar el cotidiano, de desnaturalizar"[7] aquello que fue naturalizado, en el intento de otorgar visibilidad, de develar el acontecer de estas prácticas más allá de las diversas formas de manifestación que las caractericen. Aun admitiendo la diversidad de opciones respecto de las formas de entender la enseñanza, se plantean notas distintivas recurrentes, según ya fueron expuestas.[8]
- El papel asignado a lo metodológico en la enseñanza otorga también sustento al encuadre teórico. La justificación de la relación dialéctica contenido-método como razón ontológica de las prácticas de la enseñanza (Edelstein y Rodríguez, 1974) se presenta como aporte sustantivo en la intención de profundizar en la caracterización de las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. En tal sentido, ingresa la categoría *construcción metodológica* como aporte al tema y en la idea de recuperar, junto al contenido, el papel del método como categoría central en la didáctica, soslayado en los debates contemporáneos en el ámbito de esta disciplina. Se fundamenta esta postulación significándola como construcción singular, casuística que surge de la articulación entre las lógicas del contenido a enseñar y las lógicas de los sujetos que aprenden, mediadas por los ámbitos o contextos donde tales lógicas se entrecruzan. En este marco, se

7. Estos constructos conceptuales se recuperan de trabajos de diferentes antropólogos, entre ellos Elsie Rockwell y Elena Achilli.
8. Las mismas se exponen en el capítulo 3, en el apartado "Las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales", al referir al punto de vista propio, en particular respecto del objeto de análisis.

asigna especial importancia al papel del docente como sujeto-autor de la construcción metodológica, cuando en la generación de su propuesta de intervención recorre el plano de la fundamentación como paso necesario para resolver la instrumentación. Explicitación que marca una clara distancia respecto de la visión acerca del método en la enseñanza desde la racionalidad tecnocrática (Edelstein, 1996).

- Abordar la complejidad y problematicidad de estas prácticas se presenta, en consecuencia, como un desafío de orden teórico y metodológico que impone ampliar los registros que sobre ellas se realicen. La búsqueda en este sentido conduce a la incorporación de los aportes de la perspectiva socioantropológica[9] y de la narrativa en investigación educativa. Su tratamiento se entiende fundamental en cuanto a revisar matrices incorporadas en los procesos de escolarización que operan como obstáculos al procurar penetrar y capturar las situaciones, los acontecimientos y los episodios indagados. Obstáculos por los límites que devienen de acotar la recolección de información a parámetros prefigurados. Se enfatiza el valor de recuperar como memoria de experiencia situaciones vivenciadas, y en las posibilidades de elucidación que se abren a partir de lecturas y escrituras que las tematicen y, a la vez, problematicen, documentando lo no documentado en dirección a construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas de la enseñanza.
- Por último, la apertura a los debates acerca de la reflexividad en el marco de los planteos en relación con la profesionalización del trabajo docente. El reconocimiento de diferentes posturas respecto del papel asignado a los procesos reflexivos en la formación de docentes y la revisión crítica de las principales postulaciones sobre el tema sostenidas por diferentes autores permite determinar problemas centrales que se suscitan en la implementación concreta de alguna de estas propuestas, soslayadas en muchos casos tanto en los ámbitos de debate académico como en aquellos de decisión política. Núcleo conceptual que opera como eje estructurante que atraviesa toda la propuesta formativa y articula el despliegue de las principales categorías teóricas con una particular manera de orientar el plano procesual práctico desde los ejercicios de análisis y el texto de reconstrucción

9. En este caso se toman como referencia los desarrollos en la materia realizados por Elsie Rokwell y Justa Ezpeleta (1990; 1997) en México, ampliados con los aportes de autores relevantes en la temática a los que se mencionara en capítulos anteriores.

crítica. Se procura con ello tramitar una experiencia de formación en proximidad con una visión genuina y ampliada de profesionalidad docente.

2. Los ejercicios de análisis

En procura de lograr la articulación forma-contenido y para poner en juego las decisiones teórico-metodológicas asumidas, se construyen ejercicios que permitan concretar diferentes experiencias de análisis de situaciones de prácticas de enseñanza. En su elaboración están ya presentes postulaciones que interpelan ciertos enfoques respecto de la reflexión acerca de ellas; principalmente: la clara delimitación de las situaciones objeto de análisis y por tanto de reflexión, significadas como de alta complejidad y con determinaciones múltiples; la apelación a referencias diversas, recuperadas tanto de experiencias de la práctica como de desarrollos teóricos formalizados, resultados de investigación; y, por último, la conformación de un grupo, espacio colectivo que posibilite al decir de Bourdieu, el *autosocioanálisis*, que permita la emergencia de un ámbito deliberativo, de diálogo intersubjetivo y plural, que albergue múltiples voces y, a modo de foro, propicie la internalización de una manera diferente de ejercer la crítica entre pares.[10]

Estos ejercicios no se plantean como reconstrucciones lineales que priorizan líneas de continuidad cronológica, sino que, como memoria de experiencia, interrogan la dimensión episódica reconociendo ausencias, vacíos, fisuras, rupturas, a partir de articular descripción con interpretación.

Los principales ejercicios elaborados, alrededor de los cuales se recrean otros según las particulares circunstancias y los sujetos implicados, sus historias y trayectorias formativas, son los siguientes:

a. Microexperiencia.
b. Reconstrucción de una situación de práctica de la enseñanza desde la memoria.
c. Análisis de registros observacionales.
d. Observación en pequeños grupos de una clase.

10. Se recuperan también como referentes en este planteamiento categorías como comunidad de prácticas, participación guiada, apropiación participativa y cognición distribuida que serán expuestas más adelante, en relación con las inscripciones teóricas que les dan origen y fundamento.

Para resolver la secuencia en su presentación, creemos pertinente comenzar por un ejercicio compartido en el que el docente formador coordina una situación de enseñanza que se constituye en pretexto de análisis y luego metaanálisis. No se convoca al análisis de las propias prácticas en el punto de partida, sin embargo, todos los ejercicios movilizan la puesta en tensión de las mismas desde el juego de espejos que provocan. Cuando ocurre, como al plantear el ejercicio de reconstrucción de la memoria, conscientes de su efecto movilizador de modelos internalizados, el énfasis se coloca en las cuestiones de orden metodológico en primera instancia. Con los mismos argumentos, se pospone la observación de clases, por entender que en este ejercicio es necesario extremar los recaudos teóricos, metodológicos y éticos.

a. Microexperiencia

Plantea al grupo en formación la participación en una *microclase* que luego será objeto de análisis.

La propuesta de enseñanza pone en juego una situación didáctica en sus diversos componentes. Sobre esta base, a partir de la deconstrucción y reconstrucción de la experiencia se procura objetivar las múltiples definiciones y decisiones que se asumen en una clase, aun cuando esta se desarrolle en un tiempo acotado (60 a 90 minutos según los integrantes del grupo). ¿De qué componentes se trata? Nos referimos a un contenido que atraviesa la estructura global de la actividad: "las relaciones aprendizaje-enseñanza"; a diferentes formas de agrupamiento en la organización del grupo para el desarrollo de las tareas propuestas, como la lectura de un texto literario, solicitud de una producción escrita en relación con el texto leído; usos del tiempo y el espacio; configuración de la arquitectura de la clase, la organización del escenario; la ubicación de alumnos y profesor; integración de diferentes formatos: interrogatorio, exposición, trabajo en grupos (pequeños y grupo total/plenarios); el papel asignado al clima, los componentes valorativos y la dimensión ética; la participación y las interacciones; el uso de la pizarra y otros recursos; el planteo de consignas de trabajo, entre otros.

La propuesta aporta ciertas herramientas conceptuales y metodológicas que hacen posible la concreción de un primer nivel de análisis. Al respecto, se puntualiza que la clase, como estructura global de actividad, se expresa en múltiples acciones articuladas que pueden ser reconocidas desde observables directos y/o de observables construidos, a partir de ciertos indicios o señales que permitan identificar "pistas" orientativas de los significados y sentidos atribuidos por los sujetos a diferentes acciones y su integración en actividades. A partir de esta descripción analítica se puede avanzar inferencialmente

en la identificación de decisiones que fundamentarían lo actuado, las que pueden discriminarse en *micro* y *macro* decisiones. Las primeras, aquellas que se resuelven *in situ*, en función de aspectos imprevisibles de la clase, son el resultado de la multiplicidad y simultaneidad de dimensiones que operan en ella y que reclaman una resolución en la inmediatez. Microdecisiones que, en general, tienen que ver con las particulares resonancias que en el grupo generan las propuestas de enseñanza del maestro o profesor, como así también con algunas situaciones coyunturales a nivel institucional o del contexto y respecto de las cuales muy difícilmente se puedan lograr representaciones anticipadas.

Se asumen también en una clase macrodecisiones, como aquellas que están vinculadas a las adscripciones teóricas del docente: sus posiciones sobre el campo de conocimientos al que remite la materia objeto de enseñanza; los enfoques en debate respecto de la misma y la historia de construcción de sus principales conceptos; las perspectivas respecto del enseñar y el aprender; las concepciones ideológicas, filosóficas, antropológicas, políticas, éticas, estéticas, entre otras. Decisiones que, por tanto, devienen de supuestos, racionalidades, razones, que las justifican y fundamentan. Decisiones que en general el docente procura sostener y, respecto de las cuales en todo caso, buscará modos particulares de resolución según la singularidad de cada situación o episodio, en cada ámbito y contexto de actuación.

Cabe señalar que el trabajo reconstructivo de un ejercicio preparado intencionalmente para operar el análisis transparenta el estricto y pormenorizado recaudo teórico-epistemológico y metodológico que se reconoce en la clase planteada como microexperiencia. Ello permite inferir una característica central de estas prácticas que indican que, a mayor "profesionalidad", "oficio" o "experiencia-trayectoria", se advierte aun en la inmediatez y ante sucesos o episodios imprevistos, también una mayor coherencia en la relación entre micro y macro-decisiones.[11]

Como primera aproximación, este ejercicio permite develar cuestiones relativas a la relación contenido-método no siempre visualizadas claramente, objetivadas o colocadas como objeto de reflexión. Quizás por ello, el ejercicio resulta paradigmático en su fuerza por el efecto ejemplificador del *modus operandi* en el análisis que se intenta presentar, que hace centro en la complejidad de las decisiones que juegan cuando un docente construye metodológicamente

11. Quizá la mayor parte de las investigaciones que aluden a esta característica sean aquellas de base cognitiva que indagan acerca del comportamiento de "expertos" y "novatos". Sin embargo, los resultados obtenidos a partir de estudios que se enrolan en otros programas o tradiciones coinciden en este sentido, sin aludir a estas expresiones. Estudios socioantropológicos, entre otros.

la propuesta de una clase –en una particular configuración que articula básicamente contenido y método–, y los avatares de la misma en su implementación. Pero, sobre todo, esta actividad juega en términos estratégicos desde las resonancias que provocan las decisiones de otro, sus intervenciones en los propios modos de significar de los participantes, desocultamiento en el que se avanzará progresivamente con los siguientes ejercicios respecto de las huellas de matrices y modelos internalizados en muchos casos acríticamente. En particular, hace visible la actualización en situaciones de inmediatez, donde no hay lugar para la toma de distancia que requieren los procesos de objetivación de las propias prácticas. Reconocimiento posible, en este caso, a partir de comenzar a ensayar el uso de herramientas metodológicas para el análisis e interpretación.

En realidad, se comienza ya a reconocer el valor de operar planos de racionalidad desde las instancias de preparación-previsión, cuando la clase es pensada, imaginada, por el docente. Esto significa atribuir valor al análisis didáctico no solo en instancias posteriores a la acción, sino como una base para la generación de hipótesis anticipatorias desde la instancia de diseño.

Se hace posible también dar contenido concreto a la idea de complejidad en las prácticas de la enseñanza, al hacer visible la multiplicidad de acciones, decisiones y definiciones puestas en juego. Complejidad que se nos representa en la imagen de una textura de delicada filigrana cuya trama se invita a decodificar. Esta objetivación, incluso tratándose de una *microexperiencia*, es decir, de una clase acotada en el tiempo, reclama la necesidad de ampliar los registros tensionando los límites de ciertas simplificaciones habituales. Hacerlo apelando a la mirada, la escucha, la lectura atenta y cuidadosa, asumiendo la incompletud de la captación individual y la necesariedad de complementarse en y con otros. Este ejercicio pone en juego la relación descripción-interpretación y la importancia de la validación, triangulando conjeturas e inferencias que se van efectuando. En suma, estimula el despliegue de una posición investigativa en el análisis.

Es desde este abordaje que se advierte en el plano de lo concreto la necesidad de ampliar las categorías que la *didáctica clásica* colocó como patrón básico de análisis para avanzar en una perspectiva que, sin desconocer el valor de tales categorías, las amplíe de manera tal de hacer factible el adentrarse en la singular trama de hechos y situaciones, traspasando atributos formales comunes y recurriendo para ello a claves de interpretación que resulten pertinentes en cada caso. La experiencia nos fue sugiriendo la necesidad de apelar a conjuntos categoriales en coherencia epistemológica y particularmente atentos a lo casuístico.

El trabajo reconstructivo de la microexperiencia permite también reconocer en el marco de la estructura general de la actividad, *segmentos* o momen-

tos principales, que se constituyen en unidades de sentido en la clase.[12] Se supera así la mera sumatoria, pues se articulan las diferentes acciones desde un eje estructurante que opera como transversal articulador, en consonancia con el enfoque por el que se opta al presentar la materia objeto de estudio desde una particular relación forma-contenido. Importa, además, mencionar la ampliación-recreación de este ejercicio, cuando con la idea de quebrar una posible cristalización de la propuesta como estructura extrapolable mecánicamente con independencia de los contenidos, los sujetos y los contextos, se solicita construir alternativas a esta clase seleccionando alguno de los elementos de su construcción metodológica, marcando especialmente diferencias en atención a las particularidades situacionales para las que se proyecte y diseñe la clase.

En tanto la microexperiencia se configura como una propuesta didáctica que pone en juego diferentes formatos,[13] estructura de tareas y de relaciones sociales o interacciones, surge la inquietud de que se asocie el análisis didáctico solo con clases donde realizan actividades diversas por parte de los alumnos. Se elabora en consecuencia otro ejercicio articulado a la microexperiencia que requiere el análisis de una clase expositiva.[14] La intención es que el practicante devele cómo en tal caso también es posible reconocer –de mediar una propuesta didáctica– segmentos, eje estructurante articulador, además de variedad de formatos desde la inclusión de narrativas diferentes y los más diversos recursos, articulados en función de la intencionalidad transmisiva de la estructura conceptual presentada.

b. El ejercicio de reconstrucción de una situación de práctica de la enseñanza desde la memoria

En este caso, el ejercicio propone a los participantes reconstruir desde la memoria una situación de práctica de la enseñanza en la que hayan participado desde el lugar de alumnos, en cualquier instancia de su recorrido escolar –ciclo, nivel o modalidad del sistema educativo–, o de instancias de capacitación. Para orientar su realización, se invita a la conformación de pequeños

12. Cabe señalar que se incorporan como referentes al integrar estos conceptos a Susan Stodolsky (1991) y Jay Lemke (1997), *sin que eso signifique acordar con la totalidad de los planteos realizados sobre el tema por estos autores.*
13. Con "formato" nos referimos a formas metódicas, es decir, como las diferentes maneras a partir de las cuales se operacionaliza una construcción metodológica y que tiene expresión en una particular combinación de técnicas, procedimientos y recursos didácticos.
14. Ejercicio en el que resultan de singular valor las diferentes configuraciones didácticas en clases expositivas en el aula universitaria construidas por Edith Litwin (1997b).

grupos (no más de cuatro personas). Una vez organizados, se solicita a cada integrante que, a partir de un retorno reflexivo sobre sí mismo seleccione una clase, que le interesaría poner en situación de análisis con otros. Luego de este momento, se plantea que cada uno relate brevemente a sus compañeros cuál es el motivo por el que interesa compartir el análisis de esa clase.

El grupo, luego de escuchar cada presentación, elige una de las clases para la concreción de la siguiente etapa del ejercicio. Se plantean, entonces, diferentes tareas según la función que se adopte en consonancia con la clase objeto de análisis. El integrante que participó directamente de esta realiza una descripción lo más exhaustiva posible, procurando sostenerse en el plano descriptivo y sin avanzar en la interpretación. Los demás integrantes realizan un registro también lo más exhaustivo posible y sostienen una escucha atenta, sin operar la menor interrupción y en procura de dejar en suspenso los juicios, colocándose en una situación de *atención flotante, focalización progresiva* y *categorización diferida*.[15] Una vez finalizado el desarrollo del relato, quienes están en la posición de escuchas pueden realizar preguntas ampliatorias a quien relata.

La tarea planteada a continuación sugiere al relator volver sobre la experiencia suscitada al realizar el relato de la clase elegida: qué le significa narrar a otros y escucharse a sí mismo en la narración y el efecto que provocan las preguntas recibidas una vez finalizado el relato. A quienes están en posición de escuchas, considerar qué resonancias tiene para ellos el "escuchar", cómo se involucran y van construyendo una posición en relación al relato; qué imágenes y representaciones se movilizan, qué se registra, se subraya, se solapa o se omite. Confrontan además sus registros y las preguntas elaboradas y, sobre esta base, realizan algunas inferencias de orden teórico-metodológico. El subgrupo en conjunto analiza los motivos que le llevaron a elegir esa clase para su reconstrucción y qué es posible objetivar en el juego de espejos e implicación que la actividad suscita. Cobran visibilidad los lugares desde los cuales se observa y se "escucha" y lo que cada sujeto privilegia; los filtros que operan en la elaboración y análisis de registros de un mismo acontecimiento. El ejercicio se completa en una instancia de puesta en común, que hace posible compartir rondas de *relatores* y de *escuchas*, además de los diferentes motivos que llevaron a seleccionar las diversas clases. Se analizan recurrencias y diferencias en este sentido y el valor, en términos de casuística, que ofrece esta experiencia.

Este ejercicio brinda también la oportunidad de objetivar la dificultad para recuperar clases desde la memoria, hecho llamativo cuando todos los inte-

15. Posición sugerida por diversos antropólogos para el entrevistador en situaciones de entrevista abierta, también utilizada en abordajes clínicos, particularmente desde el psicoanálisis.

grantes son docentes en ejercicio. Ello de alguna manera pondría en evidencia que actualizar relatos acerca de sus experiencias no constituye una práctica habitual en la docencia, que no es frecuente "hablar" acerca de ellas, que no son parte de la memoria activa.

En general, este ejercicio permite reconocer la impronta de modelos internalizados que conducen a justificar las razones de elección sobre la base de juicios totalizantes, por aceptación-aprobación o rechazo desde diferentes ángulos o puntos de vista, posibilidad esta de otorgar planos de visibilidad a identificaciones y contraidentificaciones, al papel de la transferencia en la enseñanza. Se destaca, además, el valor de descentrarse del lugar docente y volver sobre la perspectiva de alumno, al reflexionar sobre una clase.

También se advierte el desafío que implica diferenciar descripción de interpretación y el aporte de la triangulación (en este caso de técnicas y sujetos) en situaciones de análisis donde la impronta de la subjetividad es fuerte. En esta oportunidad se demanda nuevamente un esfuerzo importante en términos de toma de distancia óptima en el juego de espejos e implicación que se suscita. Hace tomar conciencia del componente ético que moviliza el reconocimiento de la alteridad. Se confrontan estilos diferentes en los registros y, a partir de ello, se advierten marcas personales en la incorporación de modos expresivos singulares tanto en la pérdida de datos como en la forma y contenido de las preguntas. Labor importante desde diferentes posiciones para no quedar atrapado en el nivel anecdótico.

La realización de este ejercicio complejiza el nivel de análisis y abre a la exploración en el uso de herramientas metodológicas propias de los abordajes socioantropológicos y de la narrativa en investigación educativa.

c. El análisis de registros de otros docentes –maestros y profesores– en la disciplina o área de formación profesional

Este ejercicio se orienta a la exploración de situaciones de práctica de enseñanza mediatizadas desde registros observacionales aportados por la coordinación.[16] Si bien no constituyen para los participantes una fuente directa de información, los coloca frente a desarrollos concretos de clases en diferentes

16. Los registros son presentados por el formador, extraídos de un banco de datos armado sobre la base de registros observacionales realizados por participantes en diferentes seminarios. En la selección de los mismos, solo se atiende a que den la posibilidad de una comprensión global de la clase, en cuanto a los contenidos, las actividades, las interacciones, la secuencia y no por su valor ejemplificador de los criterios presentados en la propuesta.

disciplinas, niveles y modalidades. La intención es, además, profundizar en lo relativo a la producción de registros observacionales, como *registros exhaustivos, densos*[17] en la inquietud por lograr cierto dominio en esta técnica previo al planteo del próximo ejercicio que requiere la realización de un registro de este tipo en situación de observación directa de una clase.

Los registros que se toman como base no necesariamente siguen los criterios orientativos del enfoque adoptado. En algunos casos expresan falencias claramente reconocibles; en otros, más sutiles y solo visibles para un lector avezado. Cabe aclarar al respecto que no interesa proporcionar un modelo de ejecución (nada más ajeno al enfoque desde el que se trabaja), sino proporcionar material en términos casuísticos, de los modos concretos de operar prácticamente.

En esta situación, se conforman subgrupos de no más de tres o cuatro personas con afinidad disciplinar en lo que hace a su formación y actuación profesional dada la importancia que se asigna a la dimensión del contenido en el análisis didáctico de situaciones de práctica de enseñanza. Dimensión que en los ejercicios previos no es privilegiada como foco, pues se prioriza la experiencia en las herramientas conceptuales y metodológicas básicas. Direccionar el análisis al tratamiento de clases específicas resta dudas respecto de la necesidad de dominio sustantivo de la temática de la clase en cuestión. Esta es también una diferencia clave respecto de posiciones instrumentalistas que centran el tratamiento de la clase en el plano metodológico concebido de manera reduccionista, solo en referencia a lo procedimental.

Para la realización de este ejercicio se facilita un registro a cada subgrupo. Se solicita la *lectura* y se siguen las necesarias *re-lecturas* a fin de posibilitar que el practicante se adentre en la situación, una suerte de sensación de estar presente en la escena de los acontecimientos. Por cierto, si el registro tiene límites, esto resulta difícil, pero incluso en los registros más cuidados, una sola lectura no permitirá lograr este plano de compenetración. Las sucesivas lecturas constituyen una oportunidad para ir señalando las primeras *pistas* que se constituirán en la base del trabajo interpretativo.

Se propone, luego, reconocer aspectos particulares del registro, tales como el estilo de escritura, las puntuaciones, la manera de consignar diálogos, interrupciones, silencios, focos en los que se centraliza la mirada (cambios de

17. Al respecto, se toma como referencia básica el concepto de Clifford Geertz respecto del "registro denso", ampliada desde los aportes de diversos autores como Martyn Hammersley y Paul Atkinson (1994) y otros que trabajan desde el enfoque antropológico en investigaciones en educación, principalmente Elsie Rockwell y Ezpeleta (1987; 1990), Judith P. Goetz y Margaret D. LeCompte (1988), Rosana Guber (2004).

actividad, agrupamientos, ubicación en el espacio, utilización de recursos, entre muchos otros aspectos), también ausencias.

Queda claramente explicitado que un registro observacional como único referente empírico, si no se acompaña con fuentes documentales –que den cuenta de la actividad y producción de alumnos como de los soportes y/o recursos didácticos utilizados por el maestro o profesor en la clase–, presenta límites para concretar una experiencia de análisis didáctico propiamente dicha. Sin embargo, interesa ensayar desde este ejercicio la posibilidad de identificar segmentos o momentos como unidades de sentido, el eje estructurante de la clase y su relación con el enfoque adoptado en el tratamiento del tema. Además, despejar acciones y actividades para luego realizar algunas inferencias que las vinculen con decisiones y supuestos o racionalidades que las sustentan, siempre en términos didácticos como referencia disciplinar.

Como en este caso no podrá ser complementado el registro observacional con entrevistas, se solicita elaborar las preguntas que se entienden necesarias para llenar vacíos reconocibles en el registro, que podrían integrarse a una entrevista con el docente. Además, la elaboración de un listado de materiales (textos, producciones de los alumnos, filminas, transparencias, diagramas, etc.), que se requerirían según el caso para el análisis de la clase y el proceso de triangulación.

La tarea realizada en subgrupos y la producción resultante a manera de síntesis se presenta en una puesta en común que se valoriza como en otros ejercicios en tanto instancia clave del dispositivo.

Recuperamos nuevamente aportes de Jorge Larrosa respecto de la experiencia de lectura. Como en ella, la labor analítica procura inferir en el texto incluso aquello que falta pero a lo que esencialmente apunta: lo ausente, que de algún modo irrumpe desde los bordes, desde el lugar limítrofe entre lo que está y lo que no está. La relación entre lo presente y lo ausente en el texto, el sentido que se sitúa más allá de la escritura. De ahí que, en nuestra perspectiva, el cuidadoso e imprescindible trabajo de reconocimiento de indicios, pistas y claves –en busca de mayor comprensión de las situaciones objeto de indagación– adquiera suma importancia. Se trata de una suerte de inversión en la relación entre lector y texto, pues es el texto el que interroga, interpela al lector, lo coloca bajo su influjo. Esto es, dejarse decir algo por el texto, algo que no se sabe ni espera; constituir un diálogo permanente entre lo que el texto retiene y entrega, lugar esencial desde el que resuena el sentido. Esta idea de experiencia de lectura pone al lector en cuestión. Por eso, leer, analizar y comentar un texto, en este caso un registro, implica sobre todo asumir la interpelación que nos dirige y hacerse cargo de ella. En este sentido, en el

marco de la propuesta, la experiencia de la lectura tramita una conversión de la mirada y posibilita ver las cosas de otra manera. Una suerte de *darse cuenta* que significa asumir las interrupciones provocadas por lo imprevisto, lo inesperado; superar la voluntad de dominio para abrirse y ser permeable a lo que pueda emerger.

d. La observación de una clase

Para la realización de este ejercicio se conforman subgrupos por disciplina o áreas de conocimiento de no más de tres integrantes que tendrán básicamente que acordar en qué contexto, institución, nivel y modalidad y en qué sala de clases realizarán la experiencia.

En un primer momento, el foco está puesto en lo institucional y sus múltiples atravesamientos. De ahí el valor social de este ejercicio. En este marco, se insiste en la necesidad de considerar cuidadosamente los aspectos relativos a la negociación de la entrada y elaboración del contrato-encuadre de trabajo con los sujetos implicados.[18] Para ello, se hace necesario apelar tanto a las vías formales como a las informales, anticipando que, de hecho, esto puede plantear la necesidad de sucesivas presentaciones que, aunque dificultosas por el tiempo que demandan, luego resultan propiciatorias de condiciones más favorables para una tarea en sí misma conflictiva. Tal conflictividad demanda una especial atención en este ejercicio. No se puede desconocer la fuerte impronta que en las instituciones educativas en general y en particular en los ámbitos de formación de docentes, ha dejado la observación desde sentidos asociados al control y la sanción. Desandar esta huella, despejar la fantasmática que desata no es trabajo sencillo más allá de lo que verbalmente pueda expresarse. En muchos casos, la apertura a la experiencia de ser observado se acepta simplemente por no transparentar la inseguridad que se siente respecto de ella o por temor a que una negativa ponga en tela de juicio la capacidad profesional. Generar interés por el trabajo conjunto significa clarificar que se trata de un ejercicio en una instancia de formación, dar fuerza a la idea de que se procura ayudar a pensar la enseñanza desde otra perspectiva y subordinar a ello el sentido de la observación. No se desconoce, por cierto, que existen instituciones que han desarrollado una cultura de apertura en este sentido, ligada muchas veces a la interiorización del sentido formativo que puede tener

18. En lo relativo a este momento particular, se sugiere atender a la idea de Conelly y Clandinin (1995), expuesta en sus trabajos acerca de la narrativa a los que refiriéramos, en lo que hace a la generación de lo que denominan *una comunidad de atención mutua*.

la observación de clases. No obstante, advertimos que ello no marca aún una tendencia destacable.

Resuelta la negociación de fechas y horarios de la clase, se sugiere concretar al menos una entrevista con el maestro o profesor que será observado, acordada oportunamente a fin de intercambiar toda la información que se entienda necesaria por ambas partes. Además, se habrá de resolver en este momento, de manera conjunta, la forma de presentación frente a los alumnos y plantear la necesidad de contar con documentación relativa a la institución, la disciplina o el área, el curso, el grado, el grupo, la clase. En esta línea de indagación se entiende que la toma de notas en un cuaderno de campo será necesaria también como insumo para un trabajo de contextualización, requisito previo al análisis didáctico de la clase.

La instancia siguiente requiere decidir la ubicación de cada integrante en la clase a los fines de la observación y acordar el tipo de registro a realizar, incluso los aspectos que privilegiarán cada uno de los observadores. Como base del ejercicio se requiere por lo menos un registro exhaustivo, denso, acorde a las orientaciones básicas en tal sentido, consideradas a partir del ejercicio anterior. Sobre esta base, se elaborará luego un registro ampliado que, entre otras cuestiones, permita objetivar los diferentes registros y los filtros consustanciales a la situación de observación.

Se invita a concretar con posterioridad a la clase –y si es posible sin forzar situaciones– una entrevista breve con el docente observado, de manera de contar con elementos para trabajar en el análisis y relacionar la clase pensada, imaginada, actuada, vivenciada. Ocasión en la cual se sugiere entregar –si hay interés en ello– una copia del/de los registro/s realizado/s.

Como avance en el trabajo analítico se recomienda realizar la *lectura* y *re-lectura* de cada registro antes de pasar a la confección de un registro ampliado. Los pasos siguientes son similares a los que se tienen en cuenta en el ejercicio anterior, con los cuidados que implica articular y, por cierto, triangular las diversas fuentes disponibles. En esta oportunidad no solo incluyendo fuentes y técnicas, sino incorporando también a sujetos diferentes.

En este ejercicio, la mayor dificultad se vincula con el trabajo de codificación como resultado del análisis cualitativo de los materiales desde un avance interpretativo. A partir de él, se invita a realizar una labor de profundización teórica sobre alguna problemática central que se constituya en punto de partida para construir conocimiento acerca de esta práctica y desde la práctica. Cabe aclarar que con "problemática" no se alude a la falta o la falla, lo que "sale mal" en la clase, que remite a las fisuras. Si bien elucidar estos aspectos vale la pena, se insiste en la importancia de profundizar en la línea de nuevos desarrollos en la investigación didáctica, sobre aspectos que se hayan expre-

sado en la clase como resoluciones en el sentido de *la buena enseñanza*.[19] Momento de singular creatividad a la vez que de exigencia de rigor en la labor de producción, pues articular empiria y teoría permitirá generar categorías analíticas. En esta instancia, la coordinación pone a disposición de los participantes una *mesa de libros* con el fin de posibilitar la exploración de resultados investigativos. Se incluyen allí producciones que, sobre la base de estudios de situaciones de práctica de enseñanza, aporten categorías analíticas vinculadas con los ejes de tematización y problematización delimitados por los diferentes subgrupos. Y así, desde el análisis didáctico, trabajar nuevamente la actitud investigativa, abrir a preguntas desde observables directos, construir hipótesis acerca de las decisiones y supuestos que se juegan en la clase, reconocer segmentos o momentos como unidades de sentido y, si es posible, arriesgar el *eje estructurante* que articula la clase.

La otra complicación –en el sentido de desafío cognitivo– en este ejercicio deviene del requerimiento de elaborar un texto escrito a manera de informe para presentar al docente observado y luego invitarlo a dialogar sobre lo que allí se expuso. Este texto, en tanto memoria de experiencia en instituciones y con sujetos singulares, trasluce notas identitarias, subjetividades y, como toda producción escrita, traspasa el plano de lo privado y se hace público; por ello, escapa al control de quien asume su autoría y reclama la adopción de ciertos recaudos, a partir de la anticipación de posibles públicos y audiencias. Requiere, además, acuerdos explícitos con los sujetos comprometidos desde el contrato inicial, respecto del ámbito de difusión. A diferencia de la función y sentidos asignados tradicionalmente a las llamadas *devoluciones*, se constituye en base de sustentación de instancias de diálogo e intercambio y en una vía orientada a la construcción conjunta de conocimientos acerca de las prácticas de la enseñanza. Por ello se plantea, más allá de su posibilidad de concreción, completar este ejercicio con la preparación de por lo menos una entrevista, como instancia de ampliación imprescindible de la información recogida y validación del trabajo interpretativo realizado.

Resulta por demás interesante, aun con todos los límites que conlleva analizar una sola clase, la comprensión de la vastedad de los elementos que entran en juego y la complejidad de la labor de análisis. Nuevamente se hace posible objetivar, desde la experiencia concreta, el carácter polifacético de las prácticas de la enseñanza que en muchas ocasiones parecieran ser fruto de

19. Tomamos como referencia la expresión acuñada por Fenstermacher, en la que "buena" tiene sentido epistemológico y ético.

una lectura simplista, en particular cuando se alude retóricamente a la complejidad como su signo distintivo.

En el análisis didáctico de la clase observada, se enfatiza la distancia entre la clase tal como se presenta desde los registros y su análisis, en su compleja y multifacética manifestación en la realidad. De este modo, se habilita la oportunidad de un importante aprendizaje relacionado con el conjunto de aportes de la perspectiva socioantropológica y de la narrativa en la investigación educativa a la que se aludiera en capítulos precedentes.

Los ejercicios presentados articulan desde la construcción metodológica, las categorías centrales de los diferentes núcleos conceptuales y, en su secuencia, ofician como bisagras que permiten resignificar desde la inmersión en la experiencia los contenidos desarrollados. Asimismo, en niveles de complejidad creciente y desde una lógica recursiva permiten hacer foco progresivamente en diversas problemáticas y dimensiones de estudio acerca de las prácticas de enseñanza. Cada uno, además, ofrece posibilidades de múltiples recreaciones, las que estarán en consonancia con los tiempos disponibles en las propuestas formativas en las que se incluyan.[20]

3. El texto de reconstrucción crítica de la experiencia

El texto de reconstrucción crítica es consustancial a la propuesta misma. La idea es que se constituya en memoria de la experiencia a lo largo del recorrido del dispositivo formativo, expresada en una producción escrita que se vaya gestando desde guiones-borradores elaborados en las diferentes instancias que serán releídos, revisados, reescritos. Su realización se plantea desde el punto de partida, dándole inicio con la escritura de una página individual en la que se solicita una presentación –en unas breves líneas– acerca de la vinculación actual con el tema objeto de estudio, es decir, las prácticas de la enseñanza. La idea es, desde el punto de partida, procurar la articulación con las trayectorias formativas y profesionales como puntos de anclaje de los ejes que se propone trabajar. Las sucesivas instancias de escritura se concretan en subgrupos pequeños, de no más de tres o cuatro personas, a fin de lograr procesos de interlocución que enriquezcan el análisis de las temáticas y de las vivencias suscitadas a partir de los ejercicios, de modo que se amplíen y potencien los procesos de reflexividad crítica.[21]

20. En experiencias más recientes se incorporaron ejercicios de análisis desde la presentación de imágenes de situaciones de "clase" y otras alternativas viables desde la incorporación de nuevas tecnologías.
21. El concepto de *autosocioanálisis* de Bourdieu constituye indudablemente una referencia en este planteo, en particular su idea sobre la *objetivación del sujeto objetivante*.

Se procura así, desde el texto de reconstrucción crítica, lograr una posición de reflexividad crítica sostenida. Ello supone básicamente un desplazamiento de la tendencia a la reproducción en los procesos formativos para apostar, en cambio, por la generación de producciones escritas originales, de modo tal que los participantes puedan incorporar aportes de diferentes autores, de sus pares y a su vez asuman el rol de la autoría. Así concebido, se constituye en elemento articulador de los núcleos conceptuales y los ejercicios de análisis y, por ende, de la propuesta en su conjunto, más allá de las dificultades que plantea destinar tiempos específicos para su elaboración en distintos momentos del desarrollo de la propuesta.

Nuestro planteo de reconstrucción crítica pretende tomar distancia de la reconstrucción entendida en términos de continuidad cronológica. En este caso, el trabajo reconstructivo se resuelve en forma de espiral dialéctica, en el intento de quebrar la tendencia a la linealidad en la recuperación de ideas, debates y experiencias sustantivas y, por ende, en su expresión-comunicación a través de la escritura.

Más allá de cierta asociación con la incorporación de *portafolios* en programas de formación de docentes,[22] tiene una fuerte incidencia en la generación de esta idea el planteo de Ángel Pérez Gómez respecto de "la reflexión como reconstrucción de la experiencia" que, en definitiva, constituye una referencia central en la elaboración de la propuesta en su conjunto.[23] Aquí optamos por caracterizarla como reconstrucción crítica de la experiencia individual y colectiva.

En síntesis, la tarea de reconstrucción crítica convoca la memoria, permite pensar de nuevo, alcanzar planos de visibilidad respecto de zonas de opacidad en el estudio de prácticas de la enseñanza. Además posibilita abrir brechas, descubrir posibilidades de movimiento allí donde se imaginaban límites inamovibles. Se trata de una relación de conocimiento que habilite a sujetos concretos a ensayar modos de comunicar lo vivido más allá de criterios institucionalizados de validez y que, como consecuencia, se permitan someter a crítica las autorizaciones, identificar marcas y revisar lo sabido, para abrir así un camino que no solo procure otorgar unidad y sentido a los diferentes registros, sino que identifique ejes de problematización, arriesgue otras líneas de pensamiento posible.

22. Se hace referencia en este caso a la expresión acuñada en Lyons (1999), en particular desde los aportes del Lee Shulman (págs. 44-62).
23. Esta caracterización se encuentra claramente expresada en el capítulo 11 (págs. 398-429) de su autoría, en el libro que comparte con José Gimeno Sacristán, *Comprender y transformar la enseñanza* (1992).

Estas reconstrucciones se entienden como narrativas que dan cuenta de trayectos singulares que, más allá de reconstruir linealmente las vicisitudes de un recorrido procurando muestras de un avance constatable, se constituyen –desde la búsqueda de trazos que incluyen el recuerdo de lo imprevisible, la perplejidad y los límites– en memoria como saber de la experiencia. Un saber en perspectiva que se asienta sobre el relato y que enfatiza la presencia insoslayable de la subjetividad, la contingencia de cada trayecto. Movimiento intelectual en el que el sujeto –en este caso el profesor– junto a otros, reencuentra sentidos para su experiencia. El desafío es entonces pensar fuera de los límites de concepciones preestablecidas y fortalecer la capacidad de apertura crítica que pueda traspasar las estructuras cosificadas del saber-información. Así, se reemplaza la idea de parámetro por la de potencial, reconociendo horizontes que no se circunscriben a la lógica de las conceptualizaciones ya formalizadas; se confronta el pensamiento con múltiples posibilidades de concreción sin confinarlo a estructuras racionales fijas que tienden a reificarse y dar lugar a una forma de razonamiento categorial abierto.

Metodológicamente, a las instancias de presentación y o profundización teórica sobre los núcleos conceptuales se integran situaciones de trabajo en taller, pues constituye una alternativa privilegiada[24] que permite revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolas, obligándolas a hablar, a decir lo tantas veces dicho en el aula sin palabras. Privilegio por la posibilidad de trabajar sobre contenidos manifiestos y latentes de la cotidianeidad escolar, lo que solo puede concretarse a partir de procesos de búsqueda e indagación de lo que está más allá de la apariencia. Los conocimientos y categorías previas de las que dispone el sujeto –incluso nociones intuitivas– que configuran el suelo epistémico sobre el que produce su discurso acerca de las prácticas constituyen el punto de partida para la construcción de conocimientos en taller. Esta perspectiva exige, desde el inicio, la aceptación de que no se cuenta con todas las respuestas; que es necesario potenciar las capacidades de problematización, para generar interrogantes, formular hipótesis, realizar inferencias, construir nuevas categorías.

Ejercicio creativo que se enriquece en la medida en que incorpora el colectivo y, desde él, los múltiples sentidos que es posible recuperar respecto de los episodios, situaciones y procesos objeto de análisis. Espacio para pensar y pensarse. Condición que no surge rápida y mágicamente sino que demanda un laborioso trabajo, sobre todo por lo difícil de someter a análisis procesos con

24. Esto no significa en absoluto desconocer el valor de la incorporación en el marco de la propuesta de otros formatos o resoluciones estratégicas como tutorías y ateneos principalmente, los que de hecho fueron en el tiempo integrándose según las necesidades de la propuesta.

implicancias personales tan fuertes, por el atravesamiento evaluativo que, en el campo de la docencia, representa la mirada del otro. Dificultad esta que se acrecienta al pretender objetivar los propios puntos de vista, por la tendencia a calificar-descalificar que impone una exigencia de producir cierto efecto de completud en los relatos frente a los fallos, fracturas, contradicciones. Se hace necesario, en consecuencia, construir un clima que posibilite abrir a una actitud de indagación en profundidad, reconstruyendo y buscando la comprensión de situaciones a partir de un trabajo teórico, analítico e interpretativo. Desde este enfoque se incorpora el concepto de reflexión. La recuperación, en este caso, se hace sobre la base de destacar la necesidad de dimensionar adecuadamente la práctica crítica frente al acto de reflexión. Para ello se hace imprescindible apoyarse en procesos no exentos de intencionalidad y, superando posiciones objetivistas –que hacen énfasis exclusivamente en la rigurosidad de las descripciones–, interesarse particularmente por encontrar nuevas alternativas de comprensión de las prácticas.

Avances en el interjuego teoría-empiria

Las prácticas de la enseñanza tienen, según lo hemos señalado, rasgos y propiedades que las tipifican y diferencian de otras prácticas sociales. Si bien una perspectiva ampliada permitiría aludir a diferentes ámbitos de inscripción en el dispositivo de formación y por ende en este estudio, nos centramos en lo escolar como escenario institucional de su realización. Esto significa que al referirse al conocimiento como nota de especificidad de estas prácticas se alude a los contenidos curriculares significados como la particular selección y definición que, sobre la base de un universo más amplio de contenidos –en los campos de la ciencia, la tecnología y las artes–, se legitiman como valiosos para ser transmitidos en una sociedad y en un momento histórico determinado. Estos contenidos básicos se incorporan a los diseños para diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, desde cuya trama estructurante se despliegan diferentes niveles de concreción que los relocalizan según las escalas de gestión intervinientes.

Es sobre esta plataforma que la enseñanza se constituye y tiene lugar como práctica social específica, configurada básicamente por la relación docentes-alumnos-conocimientos. En relación con dicha terna, expresada generalmente en singular (docente-alumno-contenido) entendemos importante concretar un giro en el registro y por ende en su análisis. Esto se vincula con reconocer que las relaciones entre lo real, lo simbólico y lo imaginario hacen de este escenario y las escenas que en él tienen lugar, un ámbito de

emergencia de múltiples relaciones e interacciones que convocan a pensar en docentes en plural, alumnos en plural, contenidos en plural. Sobre todo, si se admite que a partir de disímiles y, en ocasiones, confrontadas representaciones e imágenes sociales, los componentes de esta relación se entrecruzan en movimientos de lucha, resistencia, oposición y, a la vez, complementariedad e interacción productiva.

Esta primera puntualización dio lugar a la posibilidad de precisar –sin pretensión totalizante– rasgos identitarios básicos de las prácticas de la enseñanza, propiedades nucleares definitorias de su peculiaridad en tanto prácticas sociales específicas.

Las experiencias de intervención desde la propuesta del dispositivo de formación en el análisis de prácticas de la enseñanza nos plantearon la necesidad de avanzar en la demarcación de dimensiones de análisis y categorías específicas de corte didáctico. En tal sentido, ciertos conceptos y sus posibles articulaciones aparecían como puntos clave de anclaje: aula, clase y estructura de actividad por una parte; luego, construcción didáctica, construcción metodológica y configuración didáctica. Algunos de ellos, con escaso y disperso nivel de desarrollo, merecieron indagaciones específicas acerca de su génesis en la historia; otros, resultado de la propia elaboración y la de otros colegas, nos demandaron un esfuerzo particular en la intención de procurar con ellos planos de diferenciación y complementariedad.

Aula, clase y estructura de actividad

Referirse a las prácticas de la enseñanza resulta impensable sin aludir a su contexto de realización. Ello significa dirigir nuestra mirada *al aula* como espacio físico de potente valor simbólico que liga su génesis como construcción social a los procesos de escolarización de finales del siglo XIX. Podríamos imaginar que la idea de aula alude a una arquitectura particular que trasciende las imágenes con ella asociadas por los trazos que en su impronta definen dichos procesos de escolarización. Concebirla en tal sentido, de modo genérico, como cruce de coordenadas de tiempo y espacio, hábitat de sujetos en agrupamientos prefigurados, lugar de encuentro signado por la particular forma que en ella adopte la triádica relación docente-alumno-conocimiento. Es el ámbito principal de realización de la escena pedagógica cotidiana, de concreción de prácticas de la enseñanza como expresión de la puesta en juego de propuestas didácticas diversas. No es posible, sin embargo, obviar desde marcas en su historia, los dispositivos de vigilancia y disciplinamiento, expresión de formas de gobierno orientadas a controlar y regular los inter-

cambios que en ellas se producen. Lugar asociado a imposición, a corrección de lo desviado, a obediencia, a rutinas y rituales cristalizados, a tiempos cronometrados, a uniformidad de movimientos, normalización de cuerpos y expresiones.

¿Qué implica esa situación en la que se produce el revuelo cotidiano del aprender y el enseñar?, se preguntan Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999). Sus aproximaciones en tal sentido resultan clarificadoras cuando expresan que el aula puede ser ocupada o habitada; ocuparla no significa automáticamente habitarla. *Ocupar*, en la visión de los autores, remite a un espacio y una estructura dada: demarcación espacial, mobiliario, agrupamientos, ubicaciones, posibilidades de desplazamiento, recursos disponibles. Podríamos agregar, además, maneras uniformes de entrar y salir, levantarse, sentarse, sacar y guardar útiles; códigos, gestos y señales en la inmediatez; costumbres. Representa la obediencia a una lógica ritual que impone un orden excluyente. Una suerte de todo está allí y espera. Posición de pasividad respecto de lo ya conformado. *Habitar* el aula, en cambio, significa armar, desarmar y rearmar el espacio en función de opciones, desde criterios construidos sobre la base de ponderar alternativas y asumir decisiones. Habitar el espacio significaría para los autores asumir una posición activa; sacudirse toda forma de rutinización, pensar que se pueden hacer otras cosas con lo que se tiene a mano, "convertir el pupitre en un medio de transporte a otros mundos".

El aula[25] conlleva, según Dussel y Caruso, una estructuración material (organización del espacio, elección de locales, mobiliario, instrumental pedagógico) y, a la vez, una estructura comunicacional (quién habla, su ubicación; el flujo y distribución de las comunicaciones). Doble dimensión que da cuenta ya de los signos de complejidad que caracterizan las prácticas en este espacio y que nos alertan sobre posibles indicios –incluso en los que parecieran obvias– como claves de interrogación y de interpretación.

Lugar privilegiado de la actividad docente, el aula (configuración de la modernidad) como materialidad y a la vez comunicación supone el interjuego de múltiples elementos: los sujetos principales en este escenario, docentes y alumnos; una arquitectura peculiar como diseño de la espacialidad; aparatos didácticos; mesas/pupitres y bancos escolares; pizarrones, cuadernos,

25. Término que, según Dussel y Caruso (1999: 26), desde su lectura genealógica comienza a usarse asociado a clase en las universidades medievales y se vincula ya a fines del siglo XIX a la escolaridad elemental, a partir de la victoria de los métodos pedagógicos que proponían una organización de la enseñanza por grupos escolares diferenciados entre sí ya sea por edades como por logros de aprendizaje. El aula como construcción histórica es producto de un desarrollo en el que tuvieron lugar otras alternativas y posibilidades que vale la pena explorar en vistas a comprender las razones que hicieron prevalecer ciertas opciones excluyendo otras. Incursión que, para los autores, podría habilitar pensar en otras prácticas.

armarios, esterillas. Pero, además de esta materialidad, implica también una singular estructura de comunicación que expresa jerarquías y relaciones de autoridad que, si bien se manifiestan en el aula, están reguladas más allá de las relaciones entre docentes y alumnos concretos. Se trata de regulaciones que funcionan como marcas de la relación saber-poder, estructuras de gobierno que dan lugar a intervenciones estructuradas y estructurantes en la administración de los complejos intercambios entre desiguales.

El reconocimiento de estas propiedades resulta fundamental para atender a la enseñanza en su cotidianeidad, a la comunicación jerarquizada y ritualizada que tiene lugar en ella. Suele constituir un escenario donde la trama entreteje cuestiones relativas al gobierno, la disciplina y la transmisión y conduce, en ocasiones, a la pérdida del eje estructurante de la experiencia áulica: su propuesta didáctica. Hacer énfasis en lo que ella es y representa implicaría ensayar diferentes caminos para entrelazar materialidad y comunicación, de modo de habilitar configuraciones espaciales diversas direccionadas a facilitar la expansión de los intercambios entre sujetos y, así, autorizar otras prácticas, validar otras experiencias. Hacerlo significa revisar el carácter mítico, en tanto permanencia y continuidad de formas, representaciones que por estos rasgos se naturalizan, deshistorizando las significaciones que se le atribuyen que inhiben la apertura a otras versiones. Las aulas suelen presentarse, aun de manera fragmentada, como testimonio de lo que acontece, de lo que aconteció; reconocer en ellas huellas y marcas de propuestas diferentes puede devenir en interesante trabajo de desciframiento a los fines didácticos.

Gabriela Augustowsky (2005: 18), refiriéndose al aula como contexto de despliegue de la enseñanza, dice:

> Las prácticas de enseñanza, objeto de reflexión teórica de la didáctica, se ejercen en ámbitos concretos, en espacios físicos que no son solo el telón de fondo, el escenario de la actividad educativa, sino que también forman parte de esta. Un niño que asiste a la escuela primaria pasa un promedio de tres horas diarias entre las cuatro paredes de su aula. Es allí donde escribe, escucha, reflexiona, interactúa con sus compañeros... aprende, o no.

Y agrega:

> En la actualidad es posible observar una amplia diversidad de instalaciones arquitectónicas escolares, que presentan una considerable variación [...] Sin embargo, el entorno arquitectónico constituye un marco fijo y suele mantenerse inmutable a lo largo del año escolar. La disposición arquitectó-

nica representa el comienzo del ambiente de aprendizaje y forma el marco dentro del cual el docente establece el entorno dispuesto (Augustowsky, 2005: 28).

No podemos desconocer –cuestión que también señala la autora– que la problemática del espacio en prácticas de enseñanza a distancia requerirían un tratamiento diferente. Quizás lo mismo podría plantearse respecto de disciplinas específicas, particularmente de las ciencias experimentales, del campo del movimiento (en sentido clásico, educación física), de las artes o la tecnología que históricamente demandaron diseños espaciales diversificados. De todos modos, más allá de la flexibilización y apertura de fronteras del aula como materialidad, en el caso de algunas de estas disciplinas específicas es preciso señalar que con frecuencia las prácticas concretas continúan atravesadas por representaciones cristalizadas por la fuerza del arbitrario cultural interiorizado. Ello acentúa el matiz ligado a la idea de orden, disciplina y control en las propuestas didácticas.

Quizás la sola mención de la expresión *aula* remite a una imagen potente, una arquitectura peculiar: cuatro paredes –blancas preferentemente–, bancos-pupitres y pizarrón –al frente–, básicamente. Es claro que la fuerza de dicha imagen no puede hacer perder de vista que tal territorio constituye el espacio de trabajo de alumnos, maestros y profesores en los que cotidianamente los más diversos guiones y escenas se ponen en juego. Podríamos decir que hay una relación a seguir profundizando entre *aula* y *clase* que por momentos se traduce en una sinonimia que no es tal. Los más diversos juegos de relaciones se pueden imaginar al respecto: aulas sin clases, clases sin aulas; aulas diferentes, clases semejantes; clases diferentes en aulas semejantes; aulas diferentes, clases diferentes. Quizá se podría plantear que configuraciones espaciales diversas marcarían temporalidades también diversas, cobijarían propuestas próximas o distantes según las adscripciones teóricas de los sujetos, las racionalidades en las que inscriban sus fundamentos, y no en función de los escenarios de su desarrollo. Entendemos, en consecuencia, que no cabe hoy pensar las prácticas de la enseñanza sin considerar los múltiples atravesamientos de los diversos sentidos atribuibles al aula como su espacio de realización.

El término *clase*, como actividad que en los procesos de escolarización se desarrolla al interior del *aula* –en el sentido amplio con que la hemos caracterizado–, convoca hoy casi automáticamente la imagen triangular como representación de la relación ternaria que se entiende la caracteriza. Docente-alumno-conocimiento dan cuenta así de componentes que se entrecruzan, se entrelazan, se desplazan como terceros mediadores en un continuo devenir,

como acto en curso, proceso en marcha, no totalizado ni cristalizado desde una dialéctica de lucha y complementariedad. Imagen que coloca en cada vértice un referente en términos singulares cuando en realidad, según señaláramos, desde la compleja trama de relaciones que los atraviesa, precisaría adscribir a la idea de pluralidad.

Magda Becker Suárez (1985), recuperada por Susana Barco,[26] señala que referirse a la clase desde el punto de vista didáctico reduce el objeto a situaciones de educación formal. Según la autora, desde los años setenta se busca analizar y describir la clase como fenómeno que presenta ciertas peculiaridades independientemente de la diversidad de contextos en que se da y de los contenidos que constituyen el núcleo de su desarrollo. En tal sentido, advierte que estudios desarrollados por especialistas de diferentes áreas como sociólogos, psicólogos sociales, lingüistas, antropólogos, entre otros, permitirían avanzar en el conocimiento de lo que acontece en la sala de clases visto como un espacio donde se desenvuelve un proceso de interacción altamente complejo. Estudios cuyas contribuciones articuladas desde la didáctica permitirían buscar lo que no fue buscado, es decir, la descripción del fenómeno respecto del cual por largo tiempo se han concretado prescripciones en sentido recetarista o, como contrapartida, denuncias, pero acerca del cual poco se ha avanzado en el desarrollo de descripciones exhaustivas que posibiliten adentrarse y revelar los intrincados procesos y la trama de relaciones que en él acontecen. Descripciones que permitan, según el criterio de la autora, identificar cómo realmente se da la interacción simbólica profesor-alumno en la sala de clase, revelar la incidencia de la opción educacional de la escuela como marco institucional, de su historia; advertir ciertos condicionantes y efectos de la localización y arquitectura de la clase; inferir a partir de las actuaciones de profesores y alumnos los conceptos y percepciones que cada uno de estos polos del proceso de interacción tiene sobre la naturaleza del poder y del saber; identificar formas del control que el profesor ejerce sobre el conocimiento y sobre el alumno y, a partir del mismo, la posible incidencia del control social en la sala de clase; aprender la construcción que de la clase hace el profesor de un lado y los alumnos de otro; captar la que el profesor elabora acerca del alumno y este del profesor; develar en esa construcción social que los actores generan unos de otros, la presencia de la estereotipia, el efecto de halo, las profecías

26. En 1988, en los inicios del proceso de recuperación democrática en las universidades argentinas, y en la intención de retomar el movimiento crítico en torno a la didáctica, Susana Barco de Surghi coloca como material de consulta en el marco de un seminario en Córdoba este trabajo Magda Becker Suárez (mimeo) junto a otros de la misma autora que recupera de una antología que con el título *Lecturas en torno al debate de la didáctica y la formación de profesores* se organiza en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP Aragón) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

que se autocumplen; revelar el uso que el profesor hace de la privacidad y de la autonomía de la que goza en la sala de clase y la forma como enfrenta la urgencia de las decisiones que en ellas deben ser tomadas en un aquí y ahora. Elementos que, en la visión de Becker Suárez, condicionan significativamente la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos, y que no siempre son objeto de atención por los especialistas en las diferentes áreas o disciplinas.[27]

Para Marta Souto (1993; en AA.VV., 1996: 117) la clase escolar remite al acto pedagógico en el ámbito más habitual de concreción. Escenario donde se producen las prácticas de enseñanza, queda delimitada por *el aula en lo espacial y por el año lectivo en lo temporal.* Ambiente donde los sucesos o eventos transcurren, en el que los procesos y relaciones se organizan y manifiestan en torno al saber, que le otorga valor y especificidad como sostén de lo pedagógico. En ella, se dan peculiares configuraciones de tareas y relaciones propias de la dinámica institucional. También, núcleos de significación específicos en tanto lugar de encuentro y contraposición entre deseos individuales y formaciones grupales e institucionales; entrelazamiento de motivaciones, valores, representaciones, conocimientos, creencias, mitos, símbolos, concepciones, historias. Las clases se configuran entonces como espacios tácticos de vínculo con el conocimiento en función de metas y sobre la base de dispositivos técnicos; también, como espacio intersubjetivo y vincular, red de identificaciones y transferencia.

Una clase, señala la autora, "podría ser analizada desde los procesos y procedimientos que se utilizan para enseñar", y ello quizás sería suficiente en dirección a producir propuestas de mejora. Sin embargo, y en cierta proximidad con Magda Becker, el análisis tendría que abarcar diversas dimensiones, cuyas líneas y ángulos a profundizar se van definiendo en el contacto mismo con cada situación.

Estructura mínima de la enseñanza, la clase requiere ser pensada como campo problemático en la diversidad de sus componentes y dimensiones, como construcción dialéctica permanente, proceso en curso, un devenir no totalizado ni cristalizado. Desde un encuadre situacional, la clase enfatiza sucesos del presente, un momento, el aquí y ahora resultante de un corte

27. Cabe señalar que la autora postula como tesis de este trabajo que el objeto de la didáctica residiría justamente en el abordaje de la clase escolar como lugar de la enseñanza en tanto práctica social compleja, mientras que las especificidades derivadas de los particulares vínculos entre el aprender y el enseñar diferentes contenidos necesariamente remitirían a didácticas específicas. De allí infiere que un abordaje didáctico debería abocarse al conocimiento que viene siendo producido por quienes investigan desde diferentes programas tales como: la ecología de la sala de clases (Eggleston, Doyle), las interacciones simbólicas que en ella ocurren (Flanders, Delamont, Hargreaves, Rosenthal y Jacobson, entre otros), las funciones del lenguaje verbal y no verbal (Stubbs y Bernstein).

transversal que contiene y actualiza la historia. Esto significa, en la perspectiva de Souto, reconocer su temporalidad y necesaria contextualización histórico-social. Como acto social, requiere ser analizada desde la tensión entre las tendencias a reproducir y a transformar y, por ende, desde su dimensión política, desenmascarando su supuesta neutralidad.

En la necesidad de abordar tal multidimensionalidad, entendemos que desde la perspectiva didáctica se torna una cuestión central focalizar en las formas particulares de manifestación que adopta en cada caso la tarea de compartir y construir conocimientos, en las opciones que en tal sentido realizan maestros y profesores de manera situada. Por ello, aun coincidiendo en que se requiere una ampliación categorial desde el propio campo de la didáctica, esta tarea remite inexorablemente a la problematización de las dos categorías sustanciales, contenido y método, y su resolución casuística en diferentes situaciones de enseñanza. Esta posición no desconoce la necesidad de abordar también casuísticamente los obstáculos que atraviesan las prácticas de la enseñanza como prácticas situadas. Obstáculos que surgen y se expresan en su realización como consecuencia de los múltiples atravesamientos que como práctica social e histórica operan sobre su núcleo estructurante. Trabajo de elucidación que entendemos imprescindible para interpretar, desde las más diversas manifestaciones, tanto resoluciones exitosas como las dificultades que se plantean.

La complejidad de la vida en las aulas (en situaciones de clase) ha orientado, durante las últimas décadas, los esfuerzos teóricos de investigadores a conceptualizar las también complejas interacciones que se producen en ellas como entornos sociales en constante movimiento en procura de un conocimiento contingente y contextualizado de *la estructura de actividad* en la enseñanza.

Participar de una clase, como proceso social en el marco de una comunidad pequeña como el aula, tiene lugar a partir de la comunicación sobre la base de compartir significados, principalmente a través del lenguaje, utilizando recursos semánticos especializados. Como acontecimiento comunicativo, moviliza patrones de interacción social que se constituyen en soporte de las relaciones y expectativas mutuas entre participantes; marco de referencia básico sobre el que, a su vez, operan patrones semánticos relativos al contenido, al habla, al diálogo en torno a relaciones conceptuales que, más allá de su diversidad, se expresan siempre de manera compleja.

Reglas, estrategias y mecanismos de control social dan cuenta de las vicisitudes de la comunicación en el aula atravesada por múltiples tensiones desde el poder, intereses y valores en juego. En esta clave de análisis, una clase, en tanto actividad social, tiene una estructura en la que eventos específicos se

suceden en un orden más o menos definido. Requiere de la atención mutua de los sujetos que en ella intervienen (maestros/profesores y alumnos) para su inicio y de la cooperación en la producción de la secuencia de eventos para su desarrollo. Para que la clase *eche a andar*, en la expresión de Jay Lemke (1997),[28] se requiere del esfuerzo conjunto de los participantes. Sin embargo, no existe un criterio absoluto para definir efectivamente cuándo comienza una clase; solo el análisis retrospectivo, desde el reconocimiento de los sentidos que enlazan la serie de eventos, puede aproximar una comprensión. El carácter contingente de toda actividad social hace posible algunas inferencias a partir del reconocimiento del tipo de organización, de configuración de que se trata y los significados compartidos por los participantes respecto de la secuencia de sucesos.

La estructura episódica de la clase, en este sentido, es poco precisa y complicada y responde a reglas escritas y no escritas que no son sencillas de descifrar. Implica acciones identificables, no obstante las cuales revela un grado importante de abstracción. Ello se debe a que, si bien una secuencia de acciones es resultado de una determinada estructura de actividad, tal estructura tiene lugar desde diversas secuencias de acciones disponibles. La idea de estructura da un marco a las acciones, a sus relaciones y a la vez impone ciertas restricciones. Un componente de rutina o ritual las caracteriza y determina repeticiones más allá de las pequeñas variaciones. Las estructuras de actividad más amplias pueden analizarse desde estructuras más simples y acotadas, en cuyo caso es necesaria la atención específica a la escala o el nivel de que se trata. Por ello es importante reconocer, según señala Lemke, que las estructuras de actividad no son fórmulas rígidas; solo aquellas ritualizadas o automáticas se ejecutan en forma mecánica. Es justamente debido al hecho de que tienen un amplio margen para la variabilidad (y creatividad) dinámica cuando se realiza alguna ejecución particular.

El contenido y la forma particular de diálogo son dos cuestiones que aparecen totalmente entrelazadas y que es importante indagar al analizar la estructura de actividad en una clase. Inferir el patrón de significados se hace

28. Entre quienes realizan estudios socioculturales en relación con el aula, en particular desde la perspectiva centrada en el lenguaje, Lemke (1997-2000, *cit. en Biddle, Good y Goodson*, 2000b) presenta una de las ideas más innovadoras sobre cómo el lenguaje configura la experiencia del aula. En sus estudios sobre el lenguaje que se emplea en las clases de ciencia, analiza no solo las estructuras de la interacción social que proporcionan el marco en el que se estructura el habla y se interpreta lo que se dice sobre ciencias, sino también cómo se construyen y elaboran en el aula los significados de los conceptos y las ideas científicas. Lo hace a partir de un análisis semántico y a la vez sociocultural del lenguaje en el aula, interesándose por la forma en que significados ocultos se unen e interactúan indagando empíricamente cómo las ideas y conceptos adquieren sentido. Este desarrollo puede ampliarse en el capítulo de Grahan Nuthal (Universidad de Canterbury) (1997; 2000, *cit. en Biddle, Good y Goodson*, 2000b).

necesario para entender las relaciones que guarda una acción dentro de una estructura de actividad. Lemke lo designa *patrón temático*, y se refiere a las relaciones semánticas dentro de un área de conocimiento particular. Y es su relación en el diálogo con otro patrón de carácter organizacional –que en el marco de la estructura de actividad hace posible la interrelación entre las personas involucradas, su actuar estratégico desde un juego de expectativas recíprocas en torno a los sucesos– que se constituye en herramienta clave para el análisis no solo del lenguaje sino de la enseñanza en la clase.[29]

Las relaciones entre patrones son de orden semántico y posibilitan develar en la estructura de actividad la *forma* en que el *contenido* se enseña y aprende. Ello deriva de que, en su presentación en la clase, el contenido depende tanto de las estrategias de interacción como de las orientadas al desarrollo temático: dos aspectos del diálogo totalmente interdependientes que tienen su expresión en los sistemas de discurso en el aula. En el diálogo del aula, para Lemke, siempre se entreteje más de un patrón semántico. De ahí las zonas de conflicto en la enseñanza cuando diferentes significados refieren a la armazón temática. El conflicto también puede afectar al plano interaccional, por lo que malentendidos y confusión derivados de los patrones de discusión y debate en el aula pueden constituir claves de la falta de comprensión y, por lo tanto, herramientas fértiles en el análisis.

La estructura de la clase es básicamente episódica. En ella por lo general se distinguen episodios claramente definidos y las transiciones se indican a través de pausas o señales que se expresan como una suerte de metadiscurso. El pasaje se expresa por cambios en el tipo de actividad o en el tema, aunque en episodios más prolongados se reconocen subdivisiones por cambios de tema aun en el marco de la misma actividad. En sus investigaciones, Lemke incursiona desde múltiples casos en la naturaleza de la estructura de una clase y el análisis en episodios, destacando la importancia de su examen como sustrato para el reconocimiento de las normas básicas de lo que sucede en el aula. En este sentido, alude a actividades preclase, inicio, actividades preliminares, clase principal, disolución, actividad posclase entre las principales. Patrones temáticos y de diálogo conforman referencias clave en el seguimiento secuencial de episodios y en el análisis de la estructura de actividad. Análisis

29. Advertimos en este enfoque acerca de la actividad en el aula una clara aproximación al planteo de Doyle (1979), quien, desde el modelo ecológico de análisis del aula, alude a la misma como espacio social cuya existencia está conformada por dos subsistemas interdependientes con relativa autonomía: la "estructura de tareas académicas" y la "estructura social de participación". Ambas recorridas por el carácter intencional y evaluador que tienen los acontecimientos que en ella suceden. Procesos de transacción que condicionan movimientos y configuran la forma desde la que se experimenta el conocimiento en el aula, que regidos por normas y reglas de juego, reclaman procesos de negociación en la regulación de los intercambios.

que necesariamente debe integrar, dada su perspectiva sociosemiótica, el reconocimiento de estrategias y tácticas de control que usan profesores y alumnos así como las transgresiones a las reglas "oficiales", explícitas o implícitas. Las expresiones de tolerancia o la sanción desde diferentes formas de amonestación dan cuenta de la dinámica social de la clase. En este marco, el autor señala que las reglas, si bien son transgredidas con frecuencia, no pueden ser impugnadas. Sencillamente, son impuestas en forma selectiva en su uso, dando cuenta cómo desde el poder y los valores inscriben en funciones sociales más amplias.

Del conjunto de planteos realizados por Lemke, quien se dedica específicamente a investigar en el campo de la enseñanza de las ciencias, nos interesa particularmente destacar, dado nuestro interés en la didáctica general, su señalamiento acerca de que, aun cuando queden pendientes numerosas preguntas sobre las diferencias que se expresan en manifestaciones de la estructura de actividad en el aula en asignaturas diversas, es posible reconocer similitudes fundamentales en las estrategias básicas de comunicación que orientan el diálogo en la clase. Admite, sin embargo, que es muy probable que las diferencias cobren mayor significación cuando las actividades se concretan en ámbitos-espacios diferentes, como en el caso del laboratorio para las ciencias. Ello ocurriría también en las artes, las disciplinas técnicas, la educación física, donde lo diverso deviene fundamentalmente del uso del lenguaje al remitir a patrones temáticos que requieren otras formas de expresión, otras normas y recursos estilísticos. En la misma dirección, reafirma que todas las asignaturas enseñan un lenguaje especializado, con patrones temáticos específicos, estructuras retóricas y estilos o géneros específicos, así como sus propias normas que se constituyen en plataforma teórico-metodológica para indagar respecto de las formas que adoptan en las aulas las propuestas de enseñanza, en particular, cuando la intención se orienta a aproximar el habla pertinente a cada disciplina.

En este punto queda clara la inscripción de Lemke en la perspectiva de la semiótica social, al entender que los significados son elaborados o construidos socialmente en el marco de comunidades de prácticas. Las comunidades despliegan diferentes maneras de elaborar significados y la posibilidad de crear sentidos está en estricta relación con ello. Así, cada acción se hace significativa al insertarse en un contexto más amplio; el significado de la acción o evento contiene, en consecuencia, las relaciones entre estas y sus contextos.

El registro de cualquier acción social (transcripción de una grabación, filme, descripción escrita de eventos, entre otros) constituye un "texto semiótico". Los eventos reales: *ejecuciones semióticas,* y cualquier *artefacto* que resulte de ellos: *producción semiótica.* Para el autor, en el caso de que el

sistema de recursos del lenguaje juegue un papel importante, simplemente "la expresión texto refiere a la representación particular y concreta de algunas prácticas semióticas, o a algún registro o producto de la ejecución". Dichos textos constituyen los datos básicos de ia semiótica social y, por ende, son la materia prima si se pretende su estudio sistemático.

En el análisis de cualquier *texto-acción*, es de valor reconocer dos perspectivas claramente diferenciables. La perspectiva *dinámica* es la de quien es partícipe y espectador de los sucesos tal cual ocurren, lo que se significa a partir de la comprensión particular de lo que es cada momento en la secuencia de acciones de la que forma parte. Comprensión que, en tanto remite a un momento específico, puede cambiar reclamando una revisión de los sentidos asignados a lo hasta allí ocurrido, incluso en relación con las expectativas respecto de aquello aún por ocurrir. La otra perspectiva es la *sinóptica*, que alude al punto de vista de quien está fuera del tiempo, más allá de la secuencia de acciones, quien básicamente tiene la posibilidad del "texto completo de las acciones en sus manos". Perspectiva que se corresponde con la del analista o investigador, muy útil, pero que requiere ser complementada con la perspectiva dinámica y para ello convocar a los participantes. Solo así será posible reconocer cómo fueron desplegándose estratégica o tácticamente los eventos.

Lo valioso de esta práctica de conexión de textos de una comunidad es que habilita a elaborar significados sobre la base de la relación entre textos. Esto significa desprenderse de la idea de formas puras o ideales para descubrir, en cambio, vetas en el camino de interpretación. Por ello, el análisis semiótico es una alternativa en la labor de otorgar sentido a textos y eventos incluyendo las ambigüedades y los múltiples significados que podamos reconocer. Tarea posible desde el despliegue de diversos recursos semióticos, lo que para el autor tiene connotaciones no solo semánticas, sino también axiológicas. Su perspectiva en esta dirección despega de cualquier versión instrumental que pueda pretenderse atribuirle, cuando vincula semiótica social con la problemática del cambio social y la responsabilidad política.

Atender según los casos, en su particular forma de manifestación, estas tres dimensiones de análisis (aula, clase y estructura de actividad) implica reconocer que en ellas lo social, institucional, grupal, interpersonal e individual se entrecruzan en niveles explícitos e implícitos y en los registros imaginario, simbólico y real. Se conforma así un entramado que se expresa siempre –más allá de toda recurrencia e incluso repetición que sea posible identificar– de manera singular, por lo que su comprensión solo será posible en el marco de dicha trama.

De esta manera, será posible avanzar sobre los signos de complejidad en la enseñanza, en el encastramiento de acciones y decisiones en sistemas

amplios que requieren un cuidadoso entrelazamiento de las partes en el todo, incluyendo lo diverso, contradictorio, paradojal, conflictivo. Asimismo, será necesaria la consideración de fenómenos aleatorios, impredecibles que no pueden ser reducidos, sino que requieren incursiones dialógicas que respeten su carácter heterogéneo y analicen sus posibles planos de articulación.

En el sentido que lo estamos planteando, resultó clarificador, en dirección a afinar el marco conceptual, establecer el alcance asignado a categorías específicamente didácticas que entendíamos operarían como bisagra entre las categorías teóricas más generales y las analíticas a construir desde las referencias empíricas y situacionales. Nos referimos en orden de inclusividad decreciente a *construcción didáctica, construcción metodológica* y *configuración didáctica*.

Construcción didáctica, construcción metodológica y configuraciones didácticas

En la escolarización existe, según Popkewitz (1998), una prolongada historia con una clase de conocimiento-receta que valora el "hacer" por sobre la teoría. Tal conocimiento, de carácter práctico, parece definir lo necesario para propósitos pragmáticos. Se refiere a las tecnologías de gestión del aula y al conocimiento experimental cotidiano. Como aparato conceptual, constituye un conocimiento instrumental y procedimental acerca de cómo organizan los docentes el aula. Así,

> las referencias a que las tareas deben exponerse con claridad y precisión, a las reglas escritas sobre los "deberes" y exámenes no dejan espacio para la ambigüedad, la incertidumbre y la impredecibilidad. Lo claro, lo definitivo, lo predecible, exigían que los docentes aprendieran los "trucos del oficio" para introducir orden y estabilidad en el aula (Popkewitz, 1998: 100).

La gestión del aula se concibe como un procedimiento instrumental y neutral. En relación con ello, las recetas establecen ciertos límites respecto de lo que se considera aceptable, normal y razonable; "aquello que realmente funciona". Conjunto de normas asociado a la *sabiduría de la práctica*.

Una de las principales tecnologías en la administración de la enseñanza, desde esta óptica, remite al *plan de lección*. Este conlleva un claro énfasis en la secuencia y el horario; más atenta a la gestión del tiempo que a la producción de conocimiento; normas universalmente aplicables que se traducen en una normalización de las capacidades docentes.

El conocimiento-receta definió los límites de lo que se consideró como aceptable para ser un docente y alcanzar éxito como tal. En realidad, esta postura perfila la idea de un docente práctico que está abocado, al decir de Popkewitz, a "reducir la escala" del currículum. *Aprender haciendo* y *reducción de escala del currículum* inciden en una particular constitución de subjetividad, construcción de identidad docente. En estos términos, la organización del conocimiento escolar parece componerse de un conjunto de normas prácticas. La preocupación por el conocimiento bien ordenado y por fragmentos específicos resalta un mundo de fronteras directas y de objetivos explícitos. El currículum, junto a dispositivos a él asociados (libros de texto, exámenes), transmite una sensación de orden, de jerarquía y distribución secuencial a la organización y valoración del tiempo pasado en la escuela; "proporciona una sensación de regulación y continuidad interna en el mundo de la escolarización".

En este marco, entendemos fundamental reconocer el valor de una *construcción didáctica* que se plantea superar la idea de la enseñanza como una mera *reducción de escala del currículo*, para concebirla, en cambio, como proceso complejo de gestación de propuestas de intervención. Para dichas propuestas, creemos fundamental elaborar, en perspectiva relacional, definiciones, decisiones y principios orientativos respecto de las categorías de la *agenda clásica* y las atinentes a un sistema categorial ampliado, según fuera explicitado, sobre la base ineludible de poner en juego la relación dialéctica contenido-método.

La *construcción metodológica*[30] da cuenta precisamente de la articulación forma-contenido en la construcción didáctica. En clave de análisis con debates y producciones de diferentes comunidades académicas en el contexto internacional, una cuestión que entendemos central en relación con la posibilidad de concretar efectivamente un giro conceptual en la temática es la necesaria articulación forma-contenido como constituyente nuclear de toda propuesta de enseñanza.

En este marco, la *construcción metodológica* da cuenta por parte del profesor de un acto singularmente creativo a partir del cual concreta la articulación entre las lógicas del contenido (lo epistemológico objetivo), lo relativo a la producción ya existente respecto del contenido (su historia de desarrollo y principales debates); las lógicas de los sujetos (lo epistemológico subjetivo), que remiten a las posibilidades cognitivas, motoras, afectivas, sociales de apropiación de los contenidos; y, por último, aquellas que aluden a los ámbitos y contextos en las que las dos lógicas mencionadas se entrecruzan.

30. Categoría a la que hemos aludido en diferentes producciones, algunas publicadas, particularmente la expuesta en el capítulo de nuestra autoría: "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en AA.VV. (1996).

Construcción casuística, singular, por tanto relativa, que se genera –por parte de maestros y profesores– a diferentes escalas (programa, unidad y clase) por la articulación de macro y micro decisiones respecto de las propuestas de intervención a los fines de la enseñanza. Elementos de sumo valor en la labor inferencial en los procesos de análisis de prácticas de la enseñanza.

En las producciones que refieren a los procesos de enseñanza, la separación con que se percibe método de contenido, crea la ilusión de la existencia a priori de una metodología basada en principios didácticos generales que posibilitan y resuelven el problema de la transmisión al margen de sujetos, textos y contextos. Se prioriza el aspecto técnico-instrumental, caracterizado como elemento inmediato de resolución, entendido como fin en sí mismo y sin posibilidad de convertirlo en objeto de reflexión. Esta visión del problema, de presencia aún relevante, pareciera dificultar la apertura a una matriz alternativa en los estudios sobre la enseñanza. En las tres últimas décadas, diversas investigaciones han vinculado el deterioro cualitativo en las prácticas de la enseñanza, principalmente con dos razones:

- la pérdida de conocimientos sustantivos de grupos disciplinarios o su eventual transformación errónea por efecto de "malas" transposiciones;
- la sistemática exclusión de conjuntos de saberes entre los que es más evidente la ausencia de consideraciones acerca de la lógica de construcción de esos conocimientos específicos.

Es claro que estas observaciones, que llevaron a plantear la necesidad de profundización de los contenidos disciplinarios y a hacerlo en el máximo nivel posible acorde a los desarrollos específicos de cada campo, no han significado en sí mismas el principal viraje en las nuevas propuestas.

Lo que resulta en este sentido realmente diferente es hacerse cargo de la diversidad de enfoques y la inclusión de los modos de construcción de conocimientos propios del campo o área de que se trate, es decir, la historia de desarrollo, la génesis de conceptos nucleares, los debates actuales, los contextos de descubrimiento, justificación y validación de los mismos. Esto es fundamental para poder avanzar después en "construcciones metodológicas" pertinentes –en términos didácticos– a la vez que para contrarrestar el efecto de expresiones *didactizadas*[31] en las propuestas de enseñanza.

31. Utilizamos la expresión "didactizadas" para referir a resoluciones de corte instrumental en la enseñanza, que acotan y banalizan el sentido de las propuestas didácticas, en particular cuando estas remiten al trabajo en el aula.

Un planteo de este tipo rebasa la concepción curricular que solo considera la estructura conceptual por transmitir, para atender a procesos cognitivos y metacognitivos que posibilitan no solo una efectiva apropiación de las ideas consolidadas, sino el propio cuestionamiento de las mismas. Para ello, será imprescindible diseñar actividades de distinto tipo con el objeto de generar la construcción de conocimientos por parte del alumno. Doble exigencia para quien enseña, pues conlleva siempre como requerimiento básico prestar una rigurosa atención a los procesos de transmisión a la vez que a los de apropiación. Implica reconstruir los contenidos desde una nueva mirada, la mirada del otro marcada por la intencionalidad del enseñar. Significa, sobre todo, proponer desde la enseñanza una relación diferente con el conocimiento. Relación que puede reafirmar, incluyendo en las propuestas formativas procesos que impliquen para los profesores en formación, desafíos del mismo tipo de aquellos que luego planteará a sus alumnos (Edelstein y Litwin, 1991).

Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente. Deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados, para constituirse en sujeto creador; sujeto que imagina, produce diseños alternativos que, en lo esencial, den lugar a la reconstrucción del objeto de enseñanza por parte del sujeto que aprende. Diseños que le otorguen al alumno la posibilidad de recrear, de resignificar lo que le es transmitido; que lo coloque no en situación de posesión-reproducción, sino de sujeto en búsqueda de posibles recorridos, nuevos atajos más allá de cualquier camino preestablecido.

Configuraciones didácticas, categoría elaborada por Edith Litwin (1993), surge, según lo expresa la propia autora, como constructo alternativo en el análisis de las prácticas de la enseñanza en la universidad orientada a la identificación de clases cuyas estructuras didácticas favorecieran la construcción del conocimiento por parte de los alumnos.

En el texto que remite a la producción resultante de sus investigaciones en el tema, que tiene origen en su tesis doctoral,[32] la autora precisa:

> Configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas

32. Nos referimos a Litwin (1997b).

profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (Litwin, 1997b: 97).

En su perspectiva, "la clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento" distinguen las configuraciones orientadas a la "buena enseñanza" de aquellas que define como *"no didácticas"*, en cuanto implican solo la exposición de ideas o temas sin atender a los procesos de aprender del alumno.

Las *configuraciones didácticas* darían cuenta de los abordajes particulares de la enseñanza en diferentes campos disciplinarios y serían, además, indicativas de las peculiares formas de práctica que un docente genera en referencia a los mismos, según los contextos institucionales en los que desarrolla su labor profesional.

En la perspectiva de la autora, la *configuración didáctica* se expresa como propuesta de un docente y no constituye un modelo a ser trasladado de modo esquemático para la enseñanza de diferentes contenidos. Sin embargo, su análisis permite reconocer dimensiones que remiten a buenas configuraciones para la enseñanza y, al mismo tiempo, ofrece la oportunidad de identificar persistencias y recurrencias de algunas de ellas en cada campo disciplinar. Esto es posible por cuanto, en las *configuraciones didácticas*, el docente despliega y organiza la enseñanza de los contenidos en un especial entramado de distintas dimensiones.

Desde los datos recogidos en la investigación, Litwin observa que con los avances en el análisis también fue posible reconocer *configuraciones deficientes*. Estas dan origen a patrones de mal entendimiento y se constituyen en obstáculo para una comprensión genuina. Estos casos pueden originarse desde la propuesta didáctica misma, cuando se opera una reducción en el objeto de estudio, simplificándolo; en otras circunstancias, por la imposibilidad de reconstruir el discurso frente a señalamientos o conclusiones erróneas por parte de los alumnos.

Las *configuraciones didácticas*, que la autora presenta como resultado de la investigación, fueron construidas a partir de "la identificación de dimensiones de análisis, que fueron persistentes a lo largo de una clase y que por su persistencia tiñeron la clase permitiendo su identificación". Se convierten en persistentes cuando aparecen reiteradamente en diferentes unidades con sentido didáctico.

Cabe señalar que, al referirse a los procesos de validación con los profesores que constituyeron la muestra, Litwin señala que los docentes recono-

cieron la configuración y dieron ejemplos de situaciones didácticas análogas. De todas maneras, es claro que su utilización no tiene carácter excluyente en el marco de sus propuestas, lo que le lleva a plantear la diferenciación entre *configuración* y *estilo* al reconocer las diferencias con otras prácticas del mismo docente.

No podemos dejar de mencionar, con la intención de avanzar en la dilucidación de relaciones entre estas categorías que, en perspectiva de Litwin, la idea de *estilo* permitiría comprender la persistencia de ciertas configuraciones en las prácticas de enseñanza de un profesor. En la misma clave de lectura, el estilo, caracterizado como *estilo de intervención*, se constituye, desde nuestra óptica, en elemento integrador de las variables que interjuegan en la *construcción metodológica*.

Las tres categorías mencionadas –*construcción didáctica, construcción metodológica* y *configuración didáctica*– solo son factibles de discriminar, en sentido estricto, a los fines analíticos. En esta clave de lectura, resultan indicativas de definiciones y decisiones de orden didáctico a escalas diferentes. Así, la construcción didáctica da cuenta de una elaboración asociada a la recontextualización, que realizan maestros y profesores, de los diseños curriculares que operan como regulaciones más generales de sus prácticas. Construcción que se expresa en las macrodecisiones (epistemológicas, pedagógicas, psicosociales, histórico-culturales, ético-políticas, entre las principales) que en cada caso se adopten, respecto de la enseñanza de una disciplina o área de conocimientos. La construcción metodológica avanza sobre un nivel mayor de concreción cuando la recontextualización remite a contextos y sujetos concretos desafiando resoluciones creativas de la relación dialéctica forma-contenido para la enseñanza en ámbitos singulares. Las configuraciones didácticas, más allá de que se manifiesten como opciones recurrentes, según lo expresa Litwin a partir de datos que surgen de su investigación, devienen en construcciones casuísticas para cada clase que se producen en consonancia con definiciones y decisiones a nivel de las construcciones didáctica y metodológica. Estas tres categorías, en el plano de lo concreto, se expresan como parte del complejo entramado que se produce en la generación de propuestas de enseñanza. Sin embargo, la identificación de planos de diferenciación, sutiles en ciertos casos y solo accesibles a un registro especializado, permiten inferir la consistencia y a la vez flexibilidad entre lo que definimos como macro y micro-decisiones en términos didácticos.

En algún sentido, y con los recaudos necesarios, estas categorías se vinculan en términos de escala con los conceptos nucleares en el análisis didáctico: aula, clase y estructura de actividad. Así, si bien podría pensarse la construcción didáctica en conexión con las representaciones aula-escolarización,

construcción metodológica y configuración didáctica en nexos de mayor fuerza y por tanto con menor nivel de distancia (material y simbólica) remiten a las más diversas articulaciones según los enfoques asumidos entre las tres dimensiones.

Los aportes de la teoría de la actividad

En el marco del conjunto de ideas hasta aquí expuestas, entendemos que pensar la clase implica abordar la problemática de la actividad socialmente situada, indagar el carácter históricamente constituido y subjetivamente selectivo de las relaciones espacio-temporales que la constituyen, y precisar de qué hablamos cuando nos referimos a la idea de actividad. Reconocemos distintos modos de abordar su estudio desde investigaciones empíricas (psicológicas, sociológicas y antropológicas) enmarcadas en la teoría de la actividad, en países como Suecia, Dinamarca, Finlandia, Francia, Suiza, EE.UU., entre otros. Incursionar en estos desarrollos nos permite una significativa ampliación de perspectivas en orden a fundamentar la propuesta de análisis en el marco del dispositivo.

Una acotada mención de autores y principales categorías conduce a destacar: a Seth Chaiklin y Jean Lave (1996) en sus desarrollos acerca de la práctica cotidiana situada; la actividad situada como participación en ambientes culturalmente determinados. A su vez, Yrjö Engeström (1996, cit. en Chaiklin y Lave, 2001), quien enfatiza el valor de avanzar más allá de lo que se conoce en la situación inmediata y, hacerlo metacognitivamente, reflexionando acerca de los propios procesos cognitivos.

Destacada por estos autores, resulta valiosa la idea de eventos interactivos interrelacionados dentro de una corriente de actividad y, en atención a ello, la necesidad de ampliar los horizontes de análisis convencional de la actividad situada, especialmente en términos históricos, punto de mira desde el que se indagan las conexiones entre prácticas locales. En este marco, precisar la porción de ambiente que opera como contexto y, por ende, constituye el "horizonte de observabilidad" de quien ejecuta la tarea.

La comprensión acerca de que un sistema de actividad integra al sujeto, el objeto y los instrumentos en un todo unificado incorpora siempre dos aspectos de la conducta humana: el productivo, orientado a los objetos; y el comunicativo, orientado a las personas. De este modo, producción y comunicación son en ella inseparables. Además, otro rasgo clave es que en los "sistemas de actividad" se producen discontinuidades; hay acumulación y crecimiento pero también perturbaciones, crisis; es decir, su formación no está caracterizada solo por la persistencia, sino por una faceta creativa y productora de nove-

dades. Cuando las actividades se institucionalizan y alcanzan la condición de prácticas culturales, suelen tener una vida más prolongada; parecen reproducir una y otra vez acciones y resultados similares, de una manera visiblemente monótona y repetitiva, que confiere una cualidad en apariencia abrumadora a las restricciones culturales operantes. Sin embargo, un análisis detenido de los *sistemas de actividad* pone de manifiesto que en ellos ocurren constantemente transiciones y reorganizaciones. Visto de esta manera, un *sistema de actividad* no constituye una unidad homogénea, sino que se compone por una multitud de elementos, voces y puntos de vista a menudo dispares, entre otras cuestiones por cuanto contiene sedimentos de modos históricos pasados o anticipatorios de futuros posibles.

Cuando se considera el contexto no como variable externa que influye en las acciones humanas, sino como inseparable de ellas, surgen nuevas categorías que se constituyen en unidades de análisis. Entre otras, la idea de acción humana como *acción mediada*, el concepto mismo de *mediación*, *participación guiada* y *apropiación participativa*, *comunidad de aprendices*, *comunidad de prácticas* destacados por Bárbara Rogoff (1990/1997, cit. en Baquero y Limón Luque, 2001: 167 y en Wertsch y Álvarez, 1997: 167) y, estrechamente vinculado, el de "aprendizaje por expansión" de Engeström (1987/1988). Categorías en afinidad con el concepto de "cognición distribuida", cuyos orígenes se reconocen en psicólogos y filósofos de fines del siglo pasado, entre otros Dewey, recuperada más recientemente por Cole y Engeström (1988, cit. en Salomon, 1993) y que retomamos desde Gavriel Salomon (1993).

Estudios de caso con orientación antropológica complementados con estudios de intervención didáctica plantean justamente posibilidades de diseño del aula como contexto de aprendizaje. En los mismos se indaga la conformación de una "comunidad de aprendices", que emprenden una "apropiación guiada" de los significados y lo hacen a través de negociaciones en el marco de "una red distribuida de conocimiento especializado", de prácticas genuinamente conversacionales. Trabajos que inscriben en esta línea elaboran modelos de aprendizaje por medio de la enseñanza recíproca en los que la inteligencia necesaria para realizar una actividad está distribuida en el grupo de pares ("apropiación mutua") o en un sistema de alumno y tutor. En relación a ello, y por las proximidades con actividades y acciones involucradas en los procesos que estudiamos, nos interesa particularmente el papel que se reconoce a la participación guiada en el aprendizaje de modalidades de notación y sistemas de registro; convenciones de construcción, interpretación y empleo que se adquieren en actividades de índole cultural. Así, en el aula como comunidad de discurso, los participantes son iniciados en los rituales inherentes a la naturaleza distribuida del conocimiento.

CAPÍTULO 5

Formar y formarse en el análisis de prácticas de la enseñanza

A partir de la investigación centrada en el análisis didáctico de prácticas de la enseñanza en propuestas de formación, recuperamos expresiones que atraviesan los discursos de formadores, destacables tanto por la fuerza impresa en las imágenes a las que remiten como por su recurrencia. Creemos pertinente presentarlas en una primera operación narrativa, tal y como fueron registradas:

poner el cuerpo; efectos de la mirada, el registro es una versión; no se analiza o reflexiona por imposición; disfrutar el desafío intelectual; sentir placer, entusiasmarse con una clase; juego de espejos; efecto de desconocimiento; verse y juzgarse; ¿por dónde entrar?; el sentido de la observación; entrar por muchos lados; estar atento; darse cuenta; ver otras cosas; estar alertas; distancia óptima; desnaturalizar; perder ingenuidad; desafiar, desoír profecías; poner en diálogo versiones posibles; renuncias; abrir a otras lógicas; tomar recaudos; dar lugar a la experiencia, memorias de experiencias; territorio de privacidad; romper el aislamiento, la soledad; fragilidad; confianza; mediaciones necesarias; la alteridad; el otro significativo; testimonios; ensayos; narrativas; encontrar razones; reconstruir sentidos; una vuelta más libre sobre la clase; no quedar en la falta; lo que está bien se siente como obvio; volver a pensar la clase; pensar la enseñanza; visiones sobre la docencia; historias y huellas; pasó la clase, ya está; ¿y ahora qué...?

La implicación. Mirarse y ser mirado como formas de deconstrucción-construcción.

En esta primera lectura, fue posible también identificar algunas cuestiones mencionadas como obstáculos a salvar en el análisis de situaciones de clase. Entre ellas:

...el peso de la mirada evaluativa; el juicio de otros, principalmente pares; instrumentar el análisis; pérdida de sentido de la clase como estructura global; romper estereotipos; referenciarse en la singularidad de cada caso; apropiación de aportes teóricos; modelización desde ciertos ejercicios de análisis y categorías; cristalización de experiencias de análisis; prefiguraciones; captar lo singular; necesidad de reconocimiento, implicación de la subjetividad; falta de apertura mental; tiempos subjetivos; inicio conflictivo; tiempo de espera; complejidad de ciertos espacios y realidades; particularidades de algunos niveles...

Múltiples textos... múltiples lecturas... Toda selección, esta selección, está marcada por lo que se omite en el recorte más allá de su necesariedad. Procuramos estar alertas respecto de este límite.

A partir de esta recuperación, alternada con la relectura de las fuentes que disponíamos, en el intento de dar contenido concreto a nuestra propuesta, nos dimos a la tarea de establecer dimensiones de análisis y conjuntos categoriales que hicieran posible la sistematización y codificación del material del que disponíamos, acumulado sin ser aprovechado.

Dado que la actividad principal de los formadores se inscribía en propuestas de formación, particularmente referidas a la residencia en la formación inicial de docentes, tanto desde la cátedra universitaria como en institutos superiores, las primeras lecturas nos permitieron advertir que el análisis de prácticas de enseñanza se asociaba a instancias clave que aparecían caracterizadas de manera recurrente. Sin embargo, y sin desconocer estos primeros indicios y las pistas asociadas con ella, las sucesivas lecturas hicieron posible inferir otras que ampliaban las posibilidades de codificación. Quizás ello se deba a que, además de referir a experiencias de residencia, otros formadores compartieron sus reflexiones acerca de los procesos de análisis de prácticas de enseñanza desde su desempeño como asesores pedagógicos, en cargos de gestión institucional o en vinculación con instancias de formación continua, particularmente en el contexto de trabajo.

En tal sentido, encontramos alusiones relativas a temáticas recurrentes que nos condujeron a codificarlas en dimensiones de análisis y categorías que, en nuestra traducción, precisamos como:

- Las prácticas de enseñanza como objeto de análisis.
- Los sujetos en el registro y análisis de *clases*.
- Pensar la enseñanza, un propósito central.
- Momentos clave en el análisis de prácticas de la enseñanza.
- La dimensión institucional en el análisis de las prácticas docentes.

Ya desde los primeros avances en la descripción analítica, encontrar proximidades en las apreciaciones entre formadores noveles y aquellos con mayor trayectoria constituyó un hallazgo significativo. Las recurrencias fueron importantes y, en todo caso, las diferencias se podían advertir por los niveles de exhaustividad en la fundamentación de las *afirmaciones sostenidas*. En cambio, fue posible advertir singularidades –con potencialidad heurística– en formadores según la disciplina de formación de base desde la cual perfilan su trayectoria como profesores primero y como formadores de docentes luego. Es factible, en tal sentido, identificar diferencias entre formadores pertenecientes al campo pedagógico más allá de la disciplina en la que desarrollen su especialidad al interior del mismo, y formadores de diferentes campos disciplinarios que, tanto para sí como para otros, tienen luego que apropiarse de conocimientos pedagógico-didácticos.

En términos hipotéticos, podríamos decir que ello está vinculado al hecho de que tanto los formadores noveles como aquellos con trayectoria parecieran haber participado en situaciones de intervención en el análisis de prácticas de enseñanza similares; además, en instancias afines de formación dedicadas a instrumentar conceptual y metodológicamente tanto en referencia al análisis de las propias prácticas como al abordaje de las mismas desde el lugar de formadores.

En lo que hace a las diferencias identificadas en formadores de diferentes áreas y/o disciplinas, es posible anticipar las relativas a ciertas herramientas conceptuales y metodológicas utilizadas en el análisis propiamente dicho. En este sentido, no tanto en cuanto a cuestiones comunes como las relativas a los registros en la inmediatez, las fuentes utilizadas, las operaciones de reconstrucción desde la memoria, las estrategias de intercambio y recursos en vías a la objetivación, el tratamiento de los datos relacionados particularmente con la mirada sobre *la clase*. Las estrategias analíticas, los enfoques teóricos –y principales categorías a las que apelan para el trabajo de interpretación– muestran en cambio proximidad con los modos de conocer propios del campo específico, lo que se plantea en diferentes instancias en el análisis. Además, se evidencia un particular énfasis en los contenidos como eje en el que focalizan registros observacionales y propuestas de análisis. Ello pareciera asociarse a cierta reducción en la disponibilidad de categorías didácticas

de orden más general para ampliar el trabajo interpretativo al momento del análisis propiamente dicho.

Entramado de voces y sentidos

De la selección de lo expresado por los formadores respecto de las dimensiones de análisis elaboradas a partir del encuentro con el material empírico se desprende una segunda operación narrativa. La exposición en este apartado, derivada de ella, dará cuenta de la labor de interpretación en procura de dar lugar a una trama de sentidos que otorgue mayor comprensión a las problemáticas delimitadas. En esta labor, constituyó una preocupación central evitar la pérdida de sentidos, para lo cual la objetivación de nuestro papel como "sujetos objetivantes" (al decir de Bourdieu) se constituyó en una prioridad.

Las prácticas de enseñanza como objeto de análisis

Las prácticas de enseñanza son significadas como prácticas sociales complejas que, en el intento de ser comprendidas, requieren su abordaje desde múltiples dimensiones. Para referirse a ellas se alude recurrentemente a *la clase* y *el trabajo en el aula*. Con la expresión *clase*, se remite a la *actividad situada* cuyo propósito sustantivo es el trabajo con el conocimiento, en relación con lo cual se enfatiza, entre otras cuestiones, la especificidad del contenido disciplinar, el papel de la actividad y el conjunto de secuencias y decisiones de corte didáctico asumidas. Como construcción didáctica, en la que juega un papel central la particular relación contenido-método, se reconocen componentes comunes y, al mismo tiempo, se coincide en que implica una resolución casuística, singular, en la que juegan definiciones y decisiones no solo epistemológicas, sino también ético-políticas. Por su relevancia en las prácticas de enseñar, ingresan además una multiplicidad de variables con aspectos indicativos de la diversidad de enfoques y propuestas. En esta línea de sentido, junto al interjuego contenidos-actividades y el tipo de relaciones con el conocimiento que se actualizan, cabe mencionar: el tiempo y el espacio como coordenadas fundamentales; las problemáticas asociadas a los agrupamientos en conexión con la pre-figuración *grupo clase* desde las decisiones administrativo-institucionales; los comportamientos habituales y las reglas explícitas e implícitas de interacción entre sujetos; las representaciones sociales de las *posiciones* alumno-docente y las relaciones saber-poder en sus diversas manifestaciones y con sus efectos en la dinámica de la clase; las

construcciones identitarias y la necesidad de mutuo reconocimiento. El aula así concebida, ámbito institucional de realización de la clase como propuesta pedagógica, adquiere connotaciones particulares derivadas de la cultura institucional. Es el territorio en el que los sujetos sienten que se habilitan posibilidades para el despliegue de lo singular. Se torna lugar de pertenencia y, por tanto, se lo habita placenteramente o refracta mecánicamente signos de rutinización, de estrechamiento en la expresión de lo diverso, de formalización de las prácticas cotidianas que alberga.

La fuerza de "la mirada" en la observación y análisis de "clases"

En referencia a los sujetos, es destacable la fuerza de "la mirada" y sus efectos en lo que hace a situaciones de análisis de "clases"/prácticas de enseñanza. En este sentido, el atravesamiento evaluativo en términos de calificación-descalificación en general tiñe toda instancia en que los sujetos se sienten puntualmente observados en su intervención. Esta mirada se siente incisiva, y por el juego de espejos que desde ella tiene lugar a partir de marcas y huellas enraizadas históricamente en la cultura escolar, moviliza el verse asociado con el ser juzgado por otros y como correlato juzgarse. Mirada por tanto de la que resulta difícil sustraerse más allá de la pérdida de ingenuidad acerca de la misma. Como consecuencia, en lugar de favorecer procesos de objetivación y autoanálisis, provoca una serie de clausuras, de bloqueo frente a otros, dando lugar en muchos casos a argumentos autojustificatorios en relación con acciones y decisiones; posiciones huidizas respecto de situaciones que impliquen mostrarse frente a quienes son colocados en lugar de extranjería en el microcosmos del aula.

Las prácticas de enseñanza significan básicamente, según los docentes, poner el cuerpo; estar al frente, de frente, enfrente; sostener y sostenerse; exponer y exponerse a otros, rasgo constitutivo del cotidiano escolar. Ello provoca, en muchos casos, una sensación de fragilidad o vulnerabilidad que se agudiza cuando ingresan al aula presencias no habituales. Cuando un territorio significado como de privacidad (representación ilusoria en algún punto a partir del cierre de la puerta del aula) se siente invadido desde las hipótesis de visibilidad y publicidad de lo que allí acontece, más allá del acuerdo de los sujetos directamente involucrados.

La observación, incluso la observación-participante, aparece recurrentemente como instrumento que, dadas las representaciones sociales con ella asociadas en contextos escolares, condensa en sí misma la mayor parte de estas imágenes impresas en la memoria colectiva de maestros y profesores.

Se hace necesario plantear la observación a partir de un interés genuino y resuelto desde una posición de autonomía responsable por parte de los implicados. Para ello se requerirá asignarle otro contenido como herramienta de registro del acontecer en las aulas; habilitar otras miradas; ir más allá de prefiguraciones y modelizaciones; quebrar las profecías que se autocumplen; la sensación persecutoria de la falta, lo que "no salió bien", lo que se "debería haber hecho de otro modo". Todo aquello que concluye en muchos casos por parte de maestros y profesores en ausencia de deseo.

Por esto, resulta prioritario contemplar tanto en la formación inicial como continua, propósitos y estrategias orientadas a la incorporación de herramientas conceptuales y metodológicas que habiliten en el análisis de prácticas de la enseñanza. Al respecto, es necesario apuntar a un registro que articule la mirada, la escucha, la lectura; entender cada registro como "una versión" reconociendo los filtros que la subjetividad imprime, incluso en registros exhaustivos densos; hacer posible una posición de alerta y vigilancia epistemológica y ética; triangular fuentes diversas; abrir el juego a diversas interpretaciones; realizar ejercicios de reconstrucción desde la memoria de imágenes, episodios, incidentes críticos vinculados a experiencias en situaciones de práctica de la enseñanza recuperadas de distintos momentos de su trayectoria escolar.

Quizás, también cabe decirlo, la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas es condición necesaria pero no suficiente. Se precisa operar cambios en los esquemas de acción, en los *habitus*, para tramitar el pasaje a nuevas maneras de ver y pensar la enseñanza. Más aún, de no mediar estos cambios, que por cierto toman tiempo, quienes se forman en el análisis de prácticas de la enseñanza tienden a instrumentalizar –en proximidad a la racionalidad tecnocrática– principios de procedimiento de carácter orientativo que se inscriben en perspectivas crítico reflexivas en expresa oposición con dicha racionalidad.

En esta clave de lectura, juega un papel central establecer una relación de interioridad en los vínculos con el conocimiento, autorizarse como productores, autores y/o coautores, pero fundamentalmente ser capaces –ante estas tareas significadas como nucleares en el quehacer profesional– de dar lugar al placer, al entusiasmo y disponerse a disfrutar de ellas. Es claro que esto requiere de ciertas condiciones de posibilidad, no solo subjetivas, sino también objetivas.

Práctica y teoría, reflexión y crítica son señaladas como aspectos centrales a contemplar de manera integrada en los procesos de formación. Para ello se reconoce la necesidad de búsqueda de las herramientas pertinentes y, a la vez, comprender que no se trata de forzar su utilización.

Pensar la enseñanza, un propósito central

Podríamos afirmar a partir de la propia experiencia que, en procesos de formación, la observación y el análisis de clases adquieren sentido en estrecho vínculo con la intervención y como apuesta a la mejora. El propósito central podría en esta clave caracterizarse como: "volver a pensar la clase", "pensar la enseñanza".

La participación en estas acciones no puede darse por imposición sino a partir de la decisión autónoma y el compromiso de los propios docentes. Sin embargo, en algunos casos, en función de relaciones formales con la autoridad en ciertos contextos institucionales se actúa desde estrategias de simulación y no a partir de un interés genuino. En tales circunstancias, el análisis se mecaniza al someter los datos a esquemas prefigurados de interpretación que inhiben la posibilidad de desentrañar aspectos que valdría la pena profundizar como notas singulares, tanto en términos de dificultades como de resoluciones exitosas.

Desde nuestra perspectiva se sostiene, en cambio, una clara distancia respecto de posicionamientos que asocian la observación con la evaluación en términos de control de la clase. Nos distanciamos de este tipo de enfoques que, aun cuando no lo hagan explícito, se siguen sosteniendo en la perspectiva del programa proceso-producto, utilizando expresiones en apariencia contrarias como la relación entre "lo pensado y lo vivido". Además, se diferencian de quienes piensan que los procesos reflexivos y de análisis tienen que ver exclusivamente con las instancias de interactividad en el aula o con las consideraciones pospráctica.

En realidad, la mayor potencialidad del análisis se expresa cuando este se inicia en el tiempo de "pensar la enseñanza"; en tiempos de anticipación, cuando la clase es proyectada, imaginada en su hipotético acontecer. Tiempos en que ya se hace visible el valor del trabajo colaborativo como facilitador de procesos de objetivación.

Los momentos clave en el análisis de prácticas de enseñanza

Las pistas recogidas relacionadas con el análisis-propuesta de intervención para la enseñanza nos condujeron a discriminar –sin pretensión conclusiva ni totalizante– los siguientes momentos en el análisis de prácticas:

a. Pensar la clase, construir el diseño. Inicio del análisis.
b. Registros de la clase en la inmediatez. Pluralidad metodológica.

c. El reencuentro con la clase. Memoria de experiencia y objetivaciones.
d. Interpelar, problematizar la clase. El análisis propiamente dicho.
e. La reescritura de la clase. Configuraciones alternativas.

a. Pensar la clase, construir el diseño. Inicio del análisis

En relación con lo señalado respecto de los propósitos asignados al análisis, queda claro que el proceso analítico –en particular cuando remite a lo didáctico– se inicia en la instancia de elaboración de la propuesta en los distintos niveles de concreción de la programación (anual, de unidad o de clase). Ello supone la consideración de alternativas posibles en dirección a resolver la construcción del diseño para cada clase, especialmente cuando en procesos de formación se concretiza con el acompañamiento de un *otro significativo* en posición de coconstrucción. Esto significa poner en diálogo distintas miradas y lecturas respecto de las opciones que se consideran de mayor potencialidad en función de sujetos y contextos, para lo cual se hace necesaria una posición de reflexividad básica.

Pareciera claro ya que hay un tiempo de análisis destinado a considerar enfoques epistemológicos, teórico-metodológicos, como paso previo necesario para asumir, aun en sentido provisional, un posicionamiento personal que posibilite luego pensar en función de la enseñanza. De allí resultan construcciones indicativas del interjuego contenido-método como categorías centrales desde las cuales pensar las clases. En nuestra perspectiva, tales resoluciones abren el camino a la elaboración singular, casuística que deviene de articular tres categorías sustantivas: construcción didáctica, construcción metodológica y configuración didáctica.

b. Registros de la clase en la inmediatez. Pluralidad metodológica

Los registros observacionales se destacan como insumo clave para el análisis. Sin embargo, deben ampliarse con datos obtenidos a través de otras fuentes. Pareciera ya recurrente la posición contraria a cualquier forma de registro de clase desde guías o parámetros prefigurados. Se coincide en cambio en la valoración positiva del registro exhaustivo denso, señalando que debe ser considerado como "una" versión posible, como hipótesis a cotejar, lo que advierte sobre la importancia del registro ampliado. En tal sentido, se remarca que si bien la observación constituye una vía privilegiada para el análisis, los registros no podrán dar cuenta de la complejidad de las situaciones de ense-

ñanza, por lo que deberán ser acompañados por entrevistas de distinto tipo, además de procurar los materiales didácticos utilizados en las clases como las producciones de los alumnos. Al respecto, cabe señalar el obstáculo que se plantea frente al análisis cuando, aun disponiendo de registros muy precisos en términos de descripciones densas, solo consta lo verbalizado o escrito en la pizarra y quedan vacíos de información, por no haber anotado ciertos datos de difícil registro para el observador.

Por ello, aun coincidiendo en la necesidad de la información aportada a partir de los registros observacionales, es necesario desmitificar el valor que se les suele asignar en los procesos de formación. Esto se observa en ciertas propuestas que incorporan de manera superficial los aportes de la etnografía educativa como si desarrollar habilidades para elaborar registros densos se constituyera en propósito excluyente. Desde nuestra posición, en cambio, resulta clave concebirlos como soportes de los procesos de análisis y reflexión; posibilitadores del necesario nexo entre teoría y empiria que tales enfoques plantean como una de las cuestiones sustantivas. Por otro lado, y en consideración al criterio de flexibilidad metodológica como estrategia válida previa a cualquier observación de clase, se requerirá dar lugar a un tiempo y espacio para construir la relación entre observador y observado. De esta forma, debería posibilitarse un giro en términos comprensivos, en cuanto a que se trata de un instrumento para obtener información a ser trabajada y no el eje sostén del intercambio. Asimismo, se hace necesario rescatar la idea de una labor casuística en relación con los registros, como contrapartida a operar desde parámetros homogeneizantes.

En este aprendizaje no hay modelos. Se toma necesario formar en estos enfoques a la vez que darse a la tarea de modificar esquemas previos y recuperar la propia historia en relación con los registros. Tiempo de aprendizaje en el que es necesario recuperar en la mayor densidad posible aquello que es objeto de observación tomando distancia de prefiguraciones ideales que admitan la inclusión de lo diverso.

Respecto de los registros, es necesario enfatizar en la formación, desde recaudos teórico-metodológicos, la diferencia entre descripción e interpretación; a la vez, lo que es factible de llevar al espacio público y lo que necesita ser resguardado, pues pertenece al orden de lo privado.

c. El reencuentro con la clase. Memoria de experiencia y objetivaciones

El reencuentro con la clase no es tarea fácil. Este punto es quizás en el que se hace más visible el hecho de que un registro, por exhaustivo que sea,

no puede apresar la clase en su realidad ontológica. El pasaje de la oralidad a la escritura ya configura un texto diferente. A ello se suma, en cada situación, la impronta subjetiva del observador-registrador y los límites técnicos que se plantean para ganar en extensión y a la vez precisión en la toma de notas. Cuestión que se advierte como importante dada la necesidad de credibilidad por parte de quien estuvo a cargo de la clase.

En los casos en que se cuenta con registros escritos, los formadores señalan que no hay reglas fijas en cuanto al momento de trabajar con ellos. La idea central es que, más allá del dispositivo tutorial o de acompañamiento, esta tarea como vía para el análisis se resuelve también casuísticamente. En ciertas ocasiones, no se deja lugar a dudas en cuanto a que este reencuentro propiciatorio de la tan mentada "devolución" se debe concretar *in situ*, de *inmediato* a la conclusión de la clase. El ingreso de debates respecto del sentido particular de este momento y el énfasis que progresivamente se va otorgando a la apertura a procesos reflexivos y críticos marcan un giro significativo. Se establece una clara distancia de toda forma de juicio totalizante por la positividad o negatividad que inhibe la idea central de seguir pensando la clase como una vía para pensar la enseñanza. Se admite, además, que no hay una definición única respecto del momento más adecuado para invitar y habilitar en esta perspectiva de construir conocimientos a partir de las clases. Si la inmediatez puede resultar inhibitoria, también la distancia excesiva puede dar lugar a una suerte de desconocimiento que, en definitiva, también opera como obstáculo.

Los espacios de asesoría y de formación continua plantean en relación con esta cuestión una situación diferente. El reencuentro con la clase se da a través de relatos en mayor o menor distancia respecto de las prácticas concretas. La asesoría remite básicamente a un tiempo cercano y la intencionalidad está marcada, en la mayor parte de los casos, por la urgencia de resolver situaciones que se viven como problemáticas. En la formación continua, resulta notable que cuando se invita a reconstrucciones de experiencias, se traen a colación en muchas ocasiones vivencias remotas que quedan impresas en la memoria y, según se reconoce luego a partir del análisis, por identificación o contraidentificación con los docentes a cargo de las clases.

Resulta llamativo a su vez, según se señalara, que en primera instancia, incluso en grupos donde todos los participantes tienen experiencias acumuladas en la docencia, se produce una dificultad al momento de convocarlos a seleccionar una clase para colocarla en situación de análisis. Una sensación de extrañeza, de vacío, parece dominar en este momento. El solo inicio de los relatos, primero abreviados, luego más exhaustivos, produce un efecto que sorprende por la profusión de datos que se van recuperando de la memoria.

Es claro que se reconoce en este sentido el papel de situaciones de interactividad con otros que operan como ayuda-memoria en el contexto de una *comunidad de prácticos*.

Estas reconstrucciones se refieren primero a cuestiones de orden genérico, pero muy ilustrativas y sugerentes en cuanto dan cuenta de aspectos relativos a "estilos" de hacer docencia. Estilos que se reconocen muchas veces desde lo que Jackson (1999) caracteriza como enseñanzas implícitas, en las que cobran notable fuerza las visiones y enfoques que los docentes asumen respecto de las disciplinas y/o áreas en las que enseñan junto a cuestiones de orden epistemológico y las relaciones que se propician con el conocimiento. También es de notar la importancia que se asigna a los aspectos vinculares, componentes socio-afectivos y relacionales y, especialmente, al posicionamiento ético en la resolución de situaciones de conflicto, tanto entre pares como en los vínculos alumno-docente, en particular, las mediaciones que visibilizan las relaciones saber-poder que se establecen en las aulas.

Dar *lugar desde reconstrucciones a la memoria* de experiencias requiere habilitar formas expresivas diferentes, un lenguaje de la experiencia que, según señalábamos, se muestra pleno de sensaciones y emociones. En clave con esta visión, los relatos y textos reconstruidos podrán ser luego objeto de reflexión y crítica a partir del intercambio con otros que hará posible la incursión en ciertos planos de objetivación. Romper la soledad y el aislamiento para poner en diálogo distintas miradas y lecturas se toma por ello una condición básica. Cualquier forma de reconstrucción crítica que se convoque, si se trata de abrir a diversidad de sentidos, tiene que plantearse en términos de "una vuelta libre sobre las clases". En la idea de recuperar sentidos a partir de los sujetos, se observa que el recaudo de no quedar pegados a un mero anecdotario puede inhibir una recuperación genuina de las experiencias vividas. Así, en *muchas ocasiones, recordar ciertas anécdotas* resulta liberador, despeja cierta fantasmática respecto de la mirada de otros y da curso a un discurrir despojado de la propia censura que no elude incidentes críticos, puntos de conflicto, de quiebre, sino que convoca a volver sobre ellos para resituarlos y resignificarlos. De ahí la importancia de volver sobre experiencias positivas, en particular, a partir de que en *muchos casos "lo que está bien" parece una* obviedad.

d. Interpelar, problematizar la clase. El análisis propiamente dicho.

Se trata de un momento de particular complejidad, principalmente por el necesario esfuerzo de descentración que permitiría planos de transparencia

sobre la clase en términos didácticos. Trabajo deconstructivo y luego reconstructivo, orientado a develar cuestiones a profundizar en dos sentidos: por las dificultades y por las resonancias positivas generadas no solo desde la propuesta pensada, sino desde su realización concreta a partir del encuentro con aquellos a quienes está destinada. Las estrategias utilizadas en esta instancia se orientan a reconocer momentos en la configuración de la clase significados como unidades de sentido que expresan y son identificables a partir de cambios en cuanto a la gestión y organización de la clase; la/s forma/s de transmisión por la/s que se opta; las técnicas, procedimientos y materiales didácticos que se utilizan como apoyatura; el tipo de agrupamiento desde el que se organiza la actividad de los alumnos y la participación en instancias interactivas; la distribución del tiempo; la delimitación del espacio, entre las principales. Momentos identificados particularmente en su manifestación episódica y con atención a incidentes críticos reveladores de los diferentes posicionamientos tanto de docentes como alumnos respecto del acontecer en la clase.

Una cuestión central en este interjuego deconstrucción/reconstrucción es la capacidad inferencial a poner en acto para determinar el eje estructurante de la clase que hace posible que esta, en lugar de suma de segmentos-momentos, se constituya como configuración didáctica. Esto requiere un registro abarcativo de diferentes secuencias; un nivel de interrogación e interpelación que es posible a partir de una complementariedad dialéctica en la labor de descripción e interpretación en la que adquiere un papel central el vínculo con la teoría. El concepto de análisis, según ciertos autores, se asoció básicamente con la determinación de segmentos, lo que es reconocido como valioso solo en la medida que posibilite inferir ejes de problematización.

Se asigna en el trabajo analítico un especial énfasis a la cuestión disciplinar, la problemática de los contenidos significados como puntos de anclaje para la construcción metodológica. Es decir, el particular entramado entre forma-contenido que se materializará en la elaboración en términos propositivos de la configuración didáctica para cada clase.

Enfatizamos nuevamente el papel de la reflexión que transversaliza el trabajo de análisis. La asignación de sentido que más fuerza cobra respecto de ello es la de ampliar la mirada sobre la clase en perspectiva, el despliegue de otros registros opacados básicamente por la fuerza de la implicación.

La tarea de dar lugar a categorías que den cuenta de lo singular de una clase, práctica que coloca en situación de construir conocimientos sobre la enseñanza, aparece como una de las mayores dificultades. En formadores con una preparación acotada en lo didáctico, el momento de análisis, incluso cuando es relevante en lo que hace a la selección del contenido, suele tra-

ducirse en cierta esquematización en el reconocimiento de segmentos de la clase. Ello se traduce en la dificultad para problematizar cuestiones centrales desde la perspectiva de la enseñanza.

De todos modos, más allá de la disciplina y el área de que se trate, son recurrentes las coincidencias en cuanto a las principales dificultades que este trabajo plantea, hasta tanto se logra "cierto oficio" en relación con él. Se mencionan así las relativas a: articular con desarrollos teóricos una vez reconocidas algunas problemáticas centrales, en particular investigaciones didácticas con estudios de/"en" casos; la instrumentalización de operaciones reconstructivas que conducen a la pérdida de sentido de la clase como estructura global; el efecto modelizante, cristalizador de ciertos ejercicios de análisis y ciertas categorías producto de investigaciones específicas que se generalizan en términos de prefiguraciones, sin atención a las singularidades en cada caso; el peso de la mirada evaluativa y el juicio de otros de los que es necesario despojarse para dar lugar a una labor analítica genuina; la necesidad de tiempos de espera ante inicios conflictivos en el reencuentro con la clase tanto desde registros como a partir de reconstrucciones desde la memoria.

Se coincide en que las dificultades pueden estar vinculadas tanto con implicancias subjetivas como con cuestiones epistemológicas y en ello inciden los tiempos en su doble dimensión objetivo-subjetiva; además, diferentes posibilidades según el nivel de apertura mental y realidades específicas, en algunos casos, de entornos turbulentos y adversos. Se observa también que la labor de análisis de maestros y profesores se vincula básicamente con la mejora de sus intervenciones en la enseñanza, respecto de las cuales difícilmente se reconocen y colocan como productores de nuevos conocimientos.

e. La reescritura de la clase. Configuraciones alternativas

Una sensación fuerte que domina a docentes al terminar una clase: "Pasó la clase, ¡ya está!". Posiblemente de mayor fuerza en quienes realizan sus prácticas de residencia en la formación inicial, después de una clase frente a otros, esta sensación se torna frecuente. Así, al "Pasó la clase, ¡ya está!"... se suma "¿Y ahora qué?", sensación que por cierto cobra fuerza en la inmediatez pero que luego, más allá de toda interpelación externa, vuelve sobre el docente como retorno reflexivo, como memoria de experiencia. Y esto que es común a docentes con trayectoria ocurre de las más diversas maneras –en muchas ocasiones inesperadas– en el acontecer cotidiano, como

imágenes fragmentadas, partes de un "rompecabezas" que en expresiones de los docentes se traducen como "me rondan en la cabeza". Se trata de una recuperación de tramas que superponen hipótesis interpretativas acerca de los sucesos y que descubren en ese discurrir –por momentos en soledad y en algunos casos compartido con "los más próximos"– hilos que permitirían entramados diferentes, alternativas posibles de configuración didáctica de las clases.

Actualmente se insiste, planteo que compartimos, en la importancia de la escritura como documentación de la experiencia docente, tanto en la formación inicial como continua con el propósito de avanzar en la comprensión de sus prácticas. Sin embargo, entendemos se requiere un trabajo en esta dirección que tiene que ver con la posibilidad primero de actualizar memorias de experiencia y, luego, de encontrar las vías para compartirla. El compromiso de la escritura significa un salto cualitativo de cierta magnitud, fundamentalmente en términos de llevar a la esfera de lo público aquello que se siente con recurrencia del dominio privado. Circunstancias en las que la labor de análisis y la formación para ello aportarían, en la visión de los formadores, una base de sustentación necesaria.

No se nos escapa que escribir acerca de sus prácticas, documentarlas, no complica a ciertos docentes que tienen un vínculo placentero con esta actividad que, además, se sienten legitimados en sus conocimientos y saberes por lo que les importa socializarlos. De todos modos, ello implica un proceso que comienza dando lugar a guiones en borrador cuyo contenido se comparte y debate en espacios colectivos a los que no se les da de inicio publicidad. En esta dirección, una barrera importante es el propio juicio de los pares, que se resuelve favorablemente cuando los grupos y colectivos se consolidan como comunidades de aprendizaje, como comunidades de prácticos, sobre la base de la confianza, la credibilidad y particularmente el reconocimiento recíproco.

Es de destacar, en relación con esta cuestión, el valor del trabajo de escritura orientado a la fundamentación de propuestas de enseñanza a diferentes escalas. Los docentes, por tradiciones fuertemente enraizadas en las instituciones educativas, cuando escriben sus programaciones lo hacen todavía, en muchos casos, como producciones formales a las que asignan valor meramente administrativo. Por ello, el resignificar la instancia de escritura de sus propuestas a los fines de la enseñanza viabiliza una instancia en lo personal, de fuerte compulsa con la teoría, pero que lleva ya la propia firma. Escritura que, en una marco "más protegido" por la posibilidad de contar con mediaciones desde fuentes diversas como de la interlocución con "otros significativos", habilitaría la exploración de las propias posibilidades para lanzarse al desafío

de escritos con implicaciones más fuertes como los relacionados con el análisis crítico de las propias prácticas.

El trabajo de análisis didáctico de clases y situaciones de práctica de la enseñanza en los términos planteados constituiría una vía efectiva de aproximación, a que maestros y profesores se sientan por sí mismos autorizados a asumir un lugar de autoría en escrituras pedagógicas como docentes, sin necesidad de otro estatuto que el que les otorga tal condición. En nuestra perspectiva, sencillamente esto se logra a partir de comprender la distancia que media entre el objeto de análisis y el objeto tal como se presenta en sentido ontológico y que la práctica acerca de la cual se discierne es ya diferente al estar mediada por una lógica teórica que la distancia de la lógica de la práctica que le dio origen. Esto significa asumir que comprometerse en dar cuenta de la propia experiencia reclama un lenguaje diferente, lenguaje que admite entrelazar razones y pasiones. Quizás en ello esté la base de sustentación del auge de la narrativa en educación.

La dimensión institucional en el análisis de prácticas docentes

Más allá de todas las observaciones hasta aquí planteadas, que remiten a las condiciones de posibilidad desde las disposiciones de los propios sujetos asociadas tanto al orden de la subjetividad como a cuestiones epistemológicas, es sin embargo central contar con condiciones de posibilidad a nivel institucional en la intención de incorporar procesos de análisis y reflexión de las prácticas docentes en sus ámbitos de trabajo. A su vez, y en lo relativo a las propuestas de formación –tanto inicial como continua–, resulta operativo que se instituyan, como parte sustantiva de los enfoques teórico-metodológicos contemplados, resoluciones didácticas que den lugar a experiencias anticipatorias que habiliten para la transferencia a los contextos singulares de trabajo.

Es importante, además, estudiar cuidadosamente los efectos que suscita toda observación de externos en las instituciones educativas, para la propia institución y los sujetos implicados en cada caso. No está de más advertir acerca de los compromisos e implicancias que se suscitan y las herramientas disponibles para tramitar el ingreso a las instituciones y al aula, para la recolección de información, su triangulación y validación, para el intercambio colaborativo con participantes y, particularmente, en cuanto a extremar los recaudos éticos necesarios.

Enfatizar el valor de trabajos de *lectura* y *re-lectura* de materiales y, a su vez, la necesidad de diseñar dispositivos específicos que permitan la exploración de fuentes teóricas y al mismo tiempo aproximaciones desde la vivencia

concreta en lo relativo al plano metodológico. Se entiende que el tipo de dispositivo por el que se opte tiene que operar en términos estratégicos, de modo tal de hacer factible la coconstrucción; esto conlleva la comprensión y aceptación de lógicas diferentes, posturas y contraposturas, la aceptación de la alteridad en su radicalidad.

Las instituciones educativas se constituyen en escenarios privilegiados para la *formación en el trabajo* por su potencial para acciones en este sentido, siempre que se comprenda la necesidad de tiempos y espacios específicos a la vez que mediaciones precisas de sujetos profesionalmente preparados para coordinar actividades que propongan poner en situación de análisis las prácticas de sus docentes.

Más allá de los procesos de formación, las definiciones y decisiones dependen de las posiciones respecto de la profesionalización del trabajo docente, de su jerarquización, en consecuencia con la responsabilidad político-social que les cabe en la cultura de la que son parte. Quizás en ello esté la base de sustentación de las búsquedas y desarrollos actuales en el campo de la formación docente en las que sin duda la dimensión institucional es central.

La compulsa teoría-práctica. Derivaciones para el "análisis didáctico"

Resituar algunas inferencias y argumentaciones respecto de las posibilidades del dispositivo de análisis de prácticas de enseñanza como alternativa para la reflexión crítica sobre el trabajo docente en procesos de formación se constituyó en una instancia clave en dirección al enriquecimiento de la propuesta de formación elaborada. La incorporación de múltiples lecturas de formadores con distintas trayectorias formativas y con experiencias de intervención en la implementación del dispositivo nos permitió profundizar los avances que habíamos logrado en el curso de este estudio a partir de planos de triangulación teórica. La labor empírica hizo posible un pormenorizado examen de las notas distintivas y núcleos estructurantes de la propuesta más allá de la diversidad puesta en juego en una construcción didáctica concebida como diseño abierto a desarrollos casuísticos. Con esta mira en perspectiva, desde el entramado de voces y sentidos interpelados por nuestros propios puntos de vista (las dos operaciones narrativas a las que refiriéramos), surgen nuevas pistas que orientan la construcción de categorías analíticas. Sin pretensión de exhaustividad, y conscientes de las posibilidades de continuar su desarrollo en el tiempo, optamos por delimitarlas junto con las relaciones conceptuales a las que dieron lugar como principales hallazgos:

De dimensiones y categorías prefiguradas a una construcción referencial casuística

Los registros de la clase no devienen de una mirada ingenua, despojada de teoría. Se asocian generalmente a estructuras de diseño que operan como representaciones anticipadas organizando los datos en alguna medida inconexos según se presentan en la inmediatez. En este sentido, la idea de estructura temporal ternaria que asigna a la clase tres momentos o segmentos ineludibles en su desarrollo –apertura, desarrollo y cierre– cristaliza un modelo cerrado que opera como impronta tanto al seguir el devenir de la clase como al momento de reconstruirla para su análisis. Este modelo se constituye por mucho tiempo en una suerte de "buscador" que opera como filtro tanto en el momento de obtener como de analizar la información obtenida. No resulta fácil, en este sentido, desplazar la fuerza de las imágenes asociadas a un modelo que, en términos didácticos, orientó la formación de docentes en consonancia con la llamada agenda clásica de la didáctica.

Entendemos, sin embargo, que una dialéctica particular interviene en las relaciones entre registros y alternativas imaginables respecto de la enseñanza. Pensar las clases como configuraciones abiertas a desarrollos posibles, dadas las diversas formas de manifestación que adopta el acontecer en cada caso, pareciera estar asociado a un necesario cambio en los registros. Los registros exhaustivos densos permiten un giro en este sentido. La *lectura* y *re-lectura* de los mismos será la base para la identificación de categorías asociadas específicamente a las situaciones objeto de estudio.

Juicios totalizantes sobre la clase, veredictos que clausuran el pensar acerca de la enseñanza

Los registros de clase suelen en muchos casos traducirse, en particular cuando todavía se está muy próximo a las resonancias de la inmediatez, a expresiones sintetizadoras que adoptan la forma de juicios totalizantes tales como: "excelente", "brillante", "absolutamente coherente", "muy informada y consistente", "participativa", "dinámica", "pobre", "de bajo nivel", "aburrida","vacía de contenidos", "difícil", "muy difícil", "pésima", entre otros. Estos juicios totalizantes tienen la forma de calificaciones que se expresan de manera tajante por lo que, en lugar de invitar a colocarse en situación de análisis, clausuran tal posibilidad. Por otra parte, y más allá de su imbricación con la pasión como formas de expresión habitual, como lenguajes de la experiencia, se asocian al control, a una mirada sancionatoria; fantasmática

respecto de lo que pueda desatar la mirada de los otros sobre las propias prácticas, incluso la de los pares. De tal manera, en lugar de abrir planos de visibilidad en la búsqueda de sentidos, mantienen zonas de opacidad, provocan como efecto una clausura del pensar acerca de la clase.

Un cambio en este sentido implica modificar un *habitus* incorporado en años de procesos de escolarización. Significa reemplazar esquemas interiorizados que inhabilitan otros modos de percibir y pensar. Implica despejar el énfasis evaluativo que tiñe la "mirada pedagógica" para enfatizar el propósito de construir en forma colaborativa conocimientos acerca de la enseñanza. Ello surgirá como resultado de la labor analítica realizada en cada caso, que difícilmente podrá ser vinculada a un juicio totalizante como expresión del acontecer de la situación de enseñanza objeto de análisis.

La dialéctica deconstrucción-reconstrucción, estrategia metodológica de acceso a núcleos de sentido en la clase

En el reencuentro con la clase, a partir de registros escritos y relatos de formación, reconocer momentos o segmentos aparece como una vía posible, recurrentemente utilizada por quienes investigan el salón de clases, en particular desde las didácticas específicas, las didácticas de las ciencias.

Sin embargo, en algunos casos, la identificación de segmentos en la clase se formaliza y aproxima a un enfoque instrumentalista que desvirtúa la intencionalidad comprensiva que está en la base del análisis. Ocurre que los segmentos se establecen, en tales ocasiones, a partir de ciertas señales en la inmediatez que conducen a fragmentar la estructura global de la actividad en pequeñas unidades de tiempo, con significativa pérdida de aquello que opera como núcleo articulador de sentidos en cada segmento, a su vez, de articulación con la clase en su conjunto.

Desde nuestra perspectiva, la labor deconstructiva y reconstructiva en el análisis no es lineal, sino que remite a una temporalidad que posibilita reconocer indicios indicativos de la semiosis de la clase. Esto solo es factible si se conciben los segmentos como unidades de sentido y en la medida en que sean relacionados con ejes o núcleos estructurantes que otorgan sentido a la clase en su conjunto como estructura global de actividad. En esta dirección, resulta clave identificar pistas que permitan inferir tales ejes o núcleos y hacer de ellos punto de partida para la problematización de la clase. Problematización, no como suele entenderse circunscripta a visibilizar las dificultades –lo que no tuvo una resolución favorable en la clase–, sino en cuanto a colocar dichos ejes o núcleos –que aparecen como estructurantes

de la clase en su conjunto o al menos de momentos principales en ella–, como objeto de indagación. Al hacerlo, desnaturalizar aquello que entra en el registro de lo obvio, valorizar lo recogido a nivel empírico para rastrear en la teoría elementos que den acceso a diferentes niveles de análisis sobre la cuestión.

Incidentes críticos, indicios de lo impredecible

Las situaciones de práctica de la enseñanza, "clases", según lo venimos planteando, no tienen un desarrollo lineal sino dinámico, con momentos de significativo avance, otros de aparente detenimiento, en que el proceso se atasca, vuelve atrás, retrocede, cambia de rumbo, toma diferentes direcciones a las previstas. Todo ello básicamente por los avatares de su realización concreta en contextos específicos y en el encuentro con el otro, aquellos para quienes la clase fue pensada y a partir de las resonancias que la propuesta en su implementación provoca. Se otorga así singular valor al momento de analizar la clase, al conjunto de observables que es posible recuperar desde los registros. Se trata de observables directos, indicios fácilmente escrutables pero, además, de observables construidos, analizadores específicos, que devienen de las hipótesis interpretativas a que da lugar el trabajo inferencial, vías de problematización-desnaturalización del acontecer en la clase desde el interjuego teoría-empiria.

Lo destacable en esta clave de lectura es la posibilidad de reconocer, sobre la base de estar atentos a lo que hemos referido en otros capítulos como *incidentes críticos*, aquellos que rompen la estructura de suposiciones, situaciones emergentes en la inmediatez, indicios de lo impredecible, que se distancian de lo previsto, lo anticipado y demandan soluciones construidas *in situ*. Soluciones que requieren extremar los esfuerzos para sostener los aspectos que se consideran rasgos distintivos de la propuesta de intervención elaborada. Situaciones respecto de las cuales es justamente el registro que las transparenta –siempre con los límites de lo posible– el que permite vislumbrar los giros necesarios para sostener la construcción didáctica de la clase en los aspectos sustantivos que le otorgan singularidad, en particular respecto de las intencionalidades en juego.

Macro y micro decisiones, claves del encuentro-desencuentro teoría-práctica

Estrictamente vinculado con lo anterior, comprendimos los alcances de lo que definimos como macro y microdecisiones respecto de la clase.

Las *macrodecisiones* remiten a definiciones por parte de los autores de una propuesta didáctica de intervención y, en el marco de la misma, respecto de cuestiones nucleares tales como la visión sobre el campo de conocimientos que se enseña y las disciplinas que forman parte de él; la posición que se adopta aun en términos provisionales acerca de enfoques, perspectivas y tradiciones; la historia de conformación (campo y disciplinas) y los debates actuales; las visiones sobre los sujetos a quienes va dirigida la propuesta en términos epistemológicos, tanto desde lo etario como por las particularidades que devienen de propiedades sociológicas, antropológico-culturales asociadas a los contextos de desarrollo. Son *macrodecisiones* también, en las particulares ópticas acerca del enseñar y aprender en cada campo y en diferentes contextos, las operaciones ligadas a la construcción metodológica, los estilos de enseñanza y componentes éticos asociados con ellos. *Macrodecisiones* que se traducen en construcciones complejas, que suelen presentarse como "enseñanzas implícitas", que cobran identidad en el análisis de las clases.

Microdecisiones son aquellas que, más allá de su dificultad, exigen en la inmediatez de los acontecimientos en la clase una cierta distancia en posición reflexiva y crítica, para encontrar razones respecto de aquello que no condice con las anticipaciones hipotéticas pensadas en el momento de diseño de la propuesta de la clase. Momentos de extremar una posición de lucidez solo plausible desde una actitud de indagación, sin complacencias, que explore en los conflictos planteados buscando algunas de sus posibles razones; que permita interpelar, sin concesiones, las propias opciones y habilite la posibilidad de búsqueda de caminos diferentes o descubrir en distancia con la vía única los más diversos atajos. Esto significa admitir que la complejidad de la enseñanza coloca a los sujetos frente a un laberinto de problemas.

En este punto, el análisis de múltiples situaciones de práctica de enseñanza, en forma directa o desde fuentes de segunda mano aportadas por los formadores con los que compartimos instancias de formación y trabajo, nos permitió significar de manera diferente las resoluciones por parte de *expertos* y *novatos*. Lo que pudimos inferir es que las diferencias más significativas entre docentes con trayectoria y otros recién iniciados, o de corto tiempo en la profesión, parecieran tener particular expresión en la relación de proximidad o distancia entre las macro y las microdecisiones. Así, más allá de lo impredecible y la exigencia que plantea resolver en la inmediatez, en momentos de

fuerte implicación, los docentes con mayor trayectoria posibilitarían una posición de vigilancia epistemológica y, a la vez ética, que otorgaría consistencia a los nexos entre fundamentos, racionalidades planteadas en sus propuestas y el sostenimiento de las mismas más allá de sus avatares en las prácticas, en el día a día, en el cotidiano escolar. De tal modo que las microdecisiones darían cuenta de la búsqueda de modos diversos de realización, acordes a la singularidad de las situaciones, pero en atención a los supuestos/racionalidades que orientan definiciones y decisiones en sus programaciones.

De esta manera, el particular entramado de acciones-decisiones-supuestos/racionalidades y su expresión en la dinámica concreta de cada clase se constituiría en terreno fértil para enriquecer el saber acerca de ella y, sobre esa base, aportar conocimientos sobre la enseñanza.

Privilegiar la construcción de conocimientos acerca de la enseñanza en los dispositivos de formación

En clave con las consideraciones anteriores, se entiende fundamental el avanzar en propuestas de formación que aporten herramientas conceptuales y metodológicas que habiliten registros complejos, ya que se trata de analizar situaciones complejas. Registros ampliados que requieren no solo instrumentos diferentes y variados, sino básicamente una posición diferente por parte de los sujetos. Esta posición se sostiene desde una particular sensibilidad teórica y metodológica que posibilite operar reflexivamente y con la necesaria flexibilidad en cada caso. Ello significa desabsolutizar los propios parámetros, abrir la mirada, la escucha, la lectura a otras visiones y versiones acerca de los hechos, situaciones y procesos indagados. Implica, además, incorporar a otros diversos, admitiendo los contrastes y el juego de espejos como alternativas irreemplazables de validación y objetivación de la propia posición como *sujeto objetivante*.

En este marco, entendemos que los dispositivos clínicos y las estrategias que les son consustanciales constituyen modos a priorizar en los procesos de formación. En ellos es posible conjuntar memorias de experiencia, saberes de la experiencia, desde relatos y escritos en los más diversos estilos discursivos que hagan posible aproximar a situaciones vividas y permitan luego, desde cierta *lucidez*, no solo reconocer razones o intenciones, sino también advertir las consecuencias, los efectos de la propia actuación.

Se trata de incursiones en las que el diálogo y la conversación –como vías de entrada y formatos de interacción propiciatorios de instancias de análisis– den lugar a la emergencia de nuevos textos, construcciones didácticas alter-

nativas para las clases objeto de estudio. Se podrá, de esta manera, asignar contenido concreto, una clara intencionalidad a la idea de reflexividad crítica respecto del trabajo docente. Perspectiva que, desde el punto de partida, requiere asumir las mediaciones necesarias y resoluciones en términos estratégicos propias de la idea de dispositivo. Junto con ello, y como condición fundamental, se hace imprescindible facilitar la conformación de colectivos docentes, organizados como comunidades de práctica, genuinamente interesados y comprometidos en la tarea de análisis que se propone como tránsito necesario para la construcción de conocimientos acerca de la enseñanza por parte de los propios enseñantes.

Reflexiones finales

Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de la cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno de lo concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si estuviese preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto este es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente [...] ¿Cómo puede ser formador de formadores si no tiene autonomía, si su relación con el poder es ambigua, si sabe solamente lo sabido; si su acercamiento al conocimiento consiste en reproducirlo, si enseñar consiste en puerilizar el conocimiento? [...] Veamos si desde este intento empezamos a modificar la marcha a contrapelo de la historia y la racionalidad en la cual está empeñado en mantenerse el sistema de enseñanza. Lo que debe ser, en este sentido, ya está dicho; qué se puede hacer constituye ahora el punto de partida.

MARÍA SALEME (1997)

Los diferentes niveles y planos de aproximación tanto teórica como empírica, de los que hemos procurado dar cuenta en los sucesivos capítulos que integran este texto, y los interrogantes y líneas de síntesis que presentamos fueron perfilando algunos ejes que nos interesa presentar como reflexiones finales. Somos conscientes, por cierto, de la dificultad que entraña esbozar líneas de síntesis en atención al propósito enunciado, por lo que solo resaltaremos algunas ideas, sin duda abiertas al debate respecto de sus principales puntos de anclaje, en procura de aproximar *un cierre que no cierre*.

El proceso realizado, tanto en el plano teórico como empírico, dio lugar a postulaciones y desarrollos argumentativos, configurando líneas de síntesis. Surgen primero como anticipaciones a partir de la indagación orientada a explorar el estado de la cuestión y definir la propia perspectiva teórica. Luego, son revisadas, contrastadas y validadas a la luz del análisis cualitativo de resultados obtenidos en la labor empírica, desde los procesos de intervención e investigación en el campo de la formación docente.

Entre ellas, son destacables los planteamientos que reivindican la autonomía profesional de maestros y profesores en tanto agentes curriculares significativos. Posiciones que toman distancia de ciertos discursos –frecuentes en tiempos de reformas– que en definitiva aluden a la reflexión en términos

simplistas, pero no ingenuos ni desinteresados; que amparan una suerte de ilusión respecto de la reflexión en tanto mantienen a los profesores de manera solapada, en sentido sutil, en una postura dependiente que anula sus potencialidades emancipatorias.

En este marco, una clara delimitación del enfoque que adoptamos deviene de sostener la necesidad de dar contenido concreto a las postulaciones relativas a la formación de docentes en dirección a una profesionalización genuina no meramente declarativa y retórica de la docencia y al papel que, en esta dirección, se asigna a la reflexión crítica sobre las propias prácticas. En consecuencia, se trató de abrir preguntas más complejas, ante la recurrencia en el uso genérico de la expresión por diferentes sujetos y en diferentes ámbitos que solapan los matices implicados. En esta clave de lectura, se intentó clarificar como cuestiones sustantivas aquello que se coloca como objeto de análisis-reflexión; los abordajes pertinentes, los soportes conceptuales y metodológicos necesarios; los ámbitos, las interacciones y los recaudos epistemológicos y éticos que es necesario contemplar cuando se plantea el estudio y la indagación acerca de las prácticas.

Ello nos conduce a valorizar particularmente los procesos de análisis que se asumen desde una posición investigativa y sobre la base del uso de herramientas conceptuales y metodológicas comunes a la misma. A la vez, asumir la complejidad y multidimensionalidad de las prácticas docentes nos lleva a comprender la necesidad y posibilidad de operar un recorte a los fines de su estudio y focalizar para ello en las prácticas de la enseñanza y el trabajo en *el aula* como su ámbito de concreción, lo que dio lugar a la emergencia del concepto de *análisis didáctico*.

En consonancia con estos planteamientos cabe reafirmar, según fuera señalado, que al referirnos a la didáctica como disciplina de referencia en este estudio, tomamos una clara distancia de toda versión técnico-instrumental –que se tradujo en una significativa reducción de su estructura conceptual– para concebirla, en cambio, a partir de un enfoque que contemple la multidimensionalidad que le es constitutiva.

En referencia a las prácticas de la enseñanza, los procesos reflexivos y críticos, las propuestas de formación y los desafíos de profesionalización del trabajo docente como perspectiva general en la que se inscribe el análisis de prácticas de la enseñanza, cabría señalar que el conjunto de los autores establece algún nivel de distinción, aun sin dar lugar a desarrollos explícitos, entre prácticas docentes y prácticas de la enseñanza. Sin embargo, más allá de las diferencias respecto de ambas, reconocen su complejidad y las diferentes facetas que es necesario desentrañar para dar cuenta del particular entramado que en cada caso las caracteriza en tanto prácticas situadas.

Las prácticas docentes y, por ende, de la enseñanza involucradas en ellas, en tanto prácticas sociales históricamente determinadas, expresan intencionalidades indicativas de los componentes ético-políticos como sustratos que las configuran. Estas intencionalidades se traducen en el interjuego entre decisiones, acciones, efectos y consecuencias, cuestiones que no solo no deberían ser ignoradas, sino a las que sería oportuno constituir en puntos nodales a los que se otorgue visibilidad en procesos de análisis y reflexión.

En dichas prácticas, un signo distintivo deviene de lo imprevisto, lo impredecible e incierto, lo inesperado. Estas zonas indeterminadas se expresan como incidentes críticos y muestran la originalidad del acontecimiento; no dan cabida, por tanto, a las reglas y los procedimientos *a priori*, pues producen un quiebre en la estructura de suposiciones, diluyen las convenciones. Expresión de la discontinuidad radical de las emergencias, se muestran irreductibles a toda prefiguración.

Estos momentos marcan rupturas y desfasajes, desestabilizan tradiciones y rutinas a ellas asociadas e invitan a resolver problemas frente a lo inesperado. Hacerlo parece posible solo desde una apertura de pensamiento que permita hallar nuevos sentidos y habilite el despliegue de construcciones alternativas en los propios escenarios de las prácticas. Ello significaría poner en juego un tipo de saber, una forma de ejercicio de la inteligencia, actualizar razones prácticas que reorganicen la acción; en definitiva, superar el dilema conocimiento teórico-conocimiento práctico. Es preciso dar lugar a los saberes de la experiencia (conocimientos profesionales que se construyen en el marco de los procesos de intervención) y a una relación diferente de los docentes con el conocimiento en las más diversas formas de expresión.

La elaboración de tales producciones como alternativas a problemáticas emergentes requerirían una comprensión situacional, posible desde una posición de reflexividad crítica contextualizada, que se integra a un espiral de ciclos de experimentación sin un final preestablecido. Reflexividad que implica dar curso a una conversación con la situación que no se presenta como una contemplación sosegada; que, en tanto comprometida en procesos de mejora, actualiza sistemas apreciativos y de valores en los que no hay cabida para la asepsia y la neutralidad, en particular cuando se entiende la reflexión en educación como práctica política.

Concebidas de esta manera, las prácticas reflexivas marcarían una clara distancia respecto de la racionalidad tecnocrática, de sus derivaciones tanto aplicacionistas como ejemplificadoras, dando lugar como contrapartida a un particular convenio entre indagación y práctica. Así, sobre la base de instancias de experimentación y reflexividad crítica, en el marco mismo de la acción –mediadas por el papel de la crítica–, los escenarios se reconfiguran, perfila-

dos a partir de la acción informada y comprometida por parte de sujetos con capacidad de agenciamiento.

Agenciamiento que deviene de la posibilidad de distancia, de salida del juego, de objetivación, factible desde nuevas formas de legitimación que se construyen en comunidades de prácticos que asumen el carácter político de sus prácticas y, por consiguiente, el valor de someterlas a escrutinio público. Comunidades que, en tanto colectivos organizados, construirían nuevos sentidos acerca de su labor profesional desde procesos que, sobre la base de una plataforma orientada a la democratización escolar, habiliten formas de deliberación asentadas en los principios de autonomía y compromiso.

Esta perspectiva enfatiza la necesidad de pasaje de una visión funcionarizada, de legitimidad delegada que sostiene a los docentes en una posición subordinada a la tutela político-estatal y científico-curricular respecto de los especialistas, para hacer hincapié en la idea de autonomía contextualizada que tiene emergencia a partir de la construcción del asociativismo docente y acompaña procesos de autoformación participada.

Ello implicaría una reconceptualización del *conocimiento* que los profesores necesitan tener como conocimiento *fundamentado*; es decir, qué se entiende por conocimiento profesional y en qué direcciones lo utilizan los profesores para informar sus prácticas. Significaría asumir un nuevo marco epistémico, una nueva cultura profesional, que recupere el protagonismo de los profesores en la construcción de conocimiento profesional docente. En este marco, las nociones de reflexión e interacción se tornan catalizadoras, ya que sitúan, en el desarrollo profesional del profesorado, el conocimiento práctico (en la práctica, para la práctica y de la práctica) en el corazón del cambio. Propician, además, desde distintas propuestas concretas, la oportunidad de desocultar los obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente.

El trabajo en comunidades de indagación es de índole social y política, por lo que implicaría el cuestionamiento de los particulares vínculos con el conocimiento que tienen lugar en los procesos de escolarización y el papel que en ellos se asigna a los docentes. Pareciera improbable que se produzcan cambios sustantivos si no se ponen en tensión los rasgos del dispositivo escolar, que producen efectos en la constitución de identidades y prácticas docentes.

Puntuaciones que, sin duda, tienen incidencia y derivaciones en las propuestas de formación, en particular en cuanto a recolocar el papel de la investigación en sus nexos con los procesos de intervención; en la discusión sobre los efectos de poder que devienen de investiduras y jerarquías asignadas a prácticas de docencia y de investigación, que interpelan la separación concepción-ejecución y postulan, como contrapartida, la idea de profesorado orientado a la indagación. Dichas perspectivas apelan a la colaboración entre

maestros y profesores e investigadores en el análisis y reflexión sobre las prácticas docentes, en particular con relación a los procesos de formación.

Este conjunto de redefiniciones demandaría para su concreción una gramática organizacional de otro tipo, tanto en los ámbitos de trabajo como de formación. De este modo, es necesario habilitar registros que permitan capturar el movimiento, la contingencia; dar lugar a configuraciones espacio-temporales en las cuales tengan cabida expresiones locales y singulares diversas. Se tomaría, así, distancia de toda pretensión de regulación estandarizada, de formación *por catálogos*, que tipifique las culturas del trabajo y la formación en los contextos institucionales escolarizados.

En esta clave de análisis, es importante advertir el papel que la cultura institucional tiene, así como el de quienes ocupan lugares de gestión, en cuanto a generar condiciones de posibilidad para la reflexión crítica sobre el trabajo docente y las prácticas de enseñanza como uno de sus cometidos principales.

Ello solo sería factible en el marco de políticas educativas que otorguen a la enseñanza y a la formación de docentes la centralidad que les cabe. Significa, en consecuencia, el fortalecimiento de la posición de los docentes en el campo educativo a partir de restituirles una posición pública autorizada.

En diálogo con este conjunto de ideas, la tesis que está en la base de la propuesta que en este libro se expone sostiene que *el análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza constituye una alternativa para abordar, en su especificidad disciplinar, la reflexión crítica sobre el trabajo docente en procesos de formación.* En este sentido, se toma posición por una profesionalización genuina de la docencia que jerarquice el estatuto intelectual de maestros y profesores, que los autorice, legitime y, a la vez, habilite no solo como aplicadores, sino como productores de saber pedagógico. En clave con esta postulación central, se entiende que el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza:

- requiere, desde el punto de partida, una actitud investigativa; una posición que incorpore la idea de provisionalidad en la construcción de conocimientos. También, ingresar en forma permanente la pregunta; trabajar la información generando –según las situaciones– hipótesis, inferencias, conjeturas y procurar las vías de validación necesarias a partir de la triangulación teórica, técnica y entre sujetos;
- utiliza para su concreción las mismas herramientas conceptuales y metodológicas, propias de las investigaciones en educación que remiten a la enseñanza como objeto de estudio. Sin embargo, se diferencia de ellas por el propósito y el alcance de la intervención en cada

caso. El análisis se orienta en la perspectiva de operar un cambio a corto plazo; a construir desde los avances –incluso parciales– alternativas que permitan ensayar respuestas a los problemas detectados. La investigación, aun sostenida desde el compromiso con una mejora en las prácticas de enseñanza cotidianas, se rige por una temporalidad diferente, en general pospone la intervención hasta lograr el mayor nivel de comprensión posible;

- incorporado como objeto de estudio en los procesos de formación docente el análisis didáctico, no obstante, constituye un puente que acorta la brecha actualmente existente entre las actividades de docencia e investigación. Se presenta así como vía privilegiada para que maestros y profesores se asuman como estudiosos de las prácticas de enseñanza en las que intervienen y, a la vez, en productores de conocimientos sobre ellas;
- reclama profundizar el interjuego forma-contenido, en la generación y desarrollo de propuestas formativas que focalicen en él como eje sustantivo. Ello significa consolidar dispositivos de formación que, en su resolución estratégica, den lugar a condiciones de posibilidad tanto subjetivas como objetivas, en consonancia con el giro que se postula en el quehacer profesional de docentes.

En lo relativo específicamente al análisis didáctico, como alternativa para la reflexión crítica sobre las prácticas docentes y de la enseñanza en instancias de formación, destacamos como puntos nodales los siguientes:

- El análisis didáctico tiene inicio desde el momento mismo en que se comienza a pensar una clase. No remite exclusivamente a instancias de interactividad en el aula –o ámbito de realización de la enseñanza según el caso– y a la posterior revisión-valoración de lo actuado. De esta manera concebido, su potencial se amplia significativamente.
- La observación de clases, si bien no es instrumento exclusivo para obtener información respecto de prácticas de la enseñanza, constituye una vía privilegiada de acceso a su análisis. De ahí la importancia de formar específicamente en el uso de registros observacionales.
- La necesidad de modificar formas cristalizadas de registro –dada la impronta de esquemas interiorizados– por las reducciones que producen en los datos obtenidos, que inhiben una visión ampliada de las situaciones objeto de análisis y, como consecuencia, la posibilidad de pensar en clases diferentes.
- La necesaria inclusión de actividades que habiliten para la apelación

a opciones alternativas en la indagación y, a la vez, vías de triangulación, como diarios, biografías, historias de vida, relatos de formación, entrevistas antropológicas, análisis cualitativo de documentos, entre otras. El recaudo en cuanto a la sacralización de unas por sobre otras, en función de hegemonías coyunturales impuestas desde ciertos círculos académicos.

- La necesaria inclusión en el contexto de estas propuestas, de aportes de las tecnologías de la información y la comunicación en sus más recientes desarrollos en el campo de lo educativo que, sin duda, amplían las posibilidades de integración sistemática de procesos de análisis de las prácticas, dados los actuales contextos de trabajo. De este modo, se facilitan interconexiones múltiples en comunidades de prácticos.
- La formación para ello en el uso de las más diversas herramientas de la tecnología educativa para la ampliación de registros de situaciones de enseñanza y sus entornos, haciendo especial énfasis en los recaudos específicos que su incorporación plantearía en el marco de abordajes socioantropológicos y narrativos en investigación educativa.
- El valor de integrar actividades sistemáticas de registro, problematización e interpretación como parte de las tareas de análisis de prácticas de la enseñanza en procesos de formación. La fertilidad, por su singular potencial heurístico, de procesos de reconstrucción de saberes como memoria de experiencias, en los que se asientan lecturas y escrituras pedagógicas de docentes.
- La recuperación, en procesos de formación, de relatos de maestros y profesores acerca de su labor cotidiana en las escuelas y en las aulas como una vía privilegiada para dar lugar al papel que les cabe en la construcción de conocimientos acerca de la enseñanza.
- La referencia ineludible a la especificidad de las situaciones objeto de análisis y los contextos a los que estas remiten (casuística), por tanto, la toma de distancia de prefiguraciones homogeneizantes.
- La necesidad de enfatizar la constante articulación teoría-empiria en las diferentes instancias a las que remite el análisis advierte sobre la especificidad de la formación requerida. En tal sentido, la pertinencia de dispositivos que provean instrumentos mediadores, contemplen resoluciones estratégicas, que habiliten la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para intervenir en procesos de análisis de prácticas de la enseñanza.
- El énfasis en el marco de los dispositivos formativos de abordajes clínicos que inviten a maestros y profesores a la indagación y mejora

de su actuación como profesionales de la enseñanza. Entre ellos, la revalorización de talleres, ateneos y tutorías como ámbitos propiciatorios para compartir y construir conocimientos situados acerca de sus enseñanzas.

- El requerimiento de una perspectiva multirreferencial en la tarea de analizar prácticas de la enseñanza, dada su complejidad y problematicidad, aun cuando se coloque como núcleo central de referencia disciplinar a la didáctica para su abordaje. Esto supone incorporar en el análisis categorías didácticas y, a la vez, ampliar el sistema categorial disponible de esta disciplina en fluidas relaciones con otras disciplinas y áreas de conocimiento. Hacerlo, a partir de convergencias regionales, en atención a las problemáticas situadas, objeto de análisis en cada caso.

Volver sobre estas ideas y situarlas en el contexto de la formación docente en su conjunto nos conduce a plantear algunas consideraciones más generales. La opción será, en este caso, compartir algunas de las cuestiones sobre las que creemos necesario profundizar el debate, dadas las condiciones actuales en la formación de docentes. Estas ideas e interrogantes giran en torno a tres núcleos de problemas: 1) el debate siempre renovado sobre los conocimientos y saberes; 2) los dispositivos de formación; y 3) las condiciones institucionales en los procesos de formación. Todas estas ideas e interrogantes remiten necesariamente a enfoques acerca de la profesionalidad y perspectivas de formación docente.

Comenzando por las últimas, se podrían reconocer tendencias que marcan distancias o proximidades en las representaciones más actuales acerca de la docencia y, por ende, la formación necesaria para ejercerla. Entre ellas, nos importa destacar la tendencia que toma distancia de representaciones que plantean como propósito central para la formación la incorporación e internalización de reglas y habilidades prácticas que tornen competente, que instrumenten a sujetos para hacerse cargo de ciertos rasgos de la profesión prefigurados, que fundamentalmente le adjudican la tarea de *reducción de escala del currículo*. Esta tendencia pretende formar a alguien que, desde una visión recetarista, asociada a una *aggiornada* racionalidad tecnocrática, logre con el tiempo "dominar los trucos del oficio". Se busca, en cambio, la proximidad con aquellas *representaciones* que admiten en maestros y profesores capacidad para asumir actos intelectuales no rutinarios, orientados por ciertas intencionalidades en el marco de situaciones caracterizadas por su complejidad, ambigüedad, inestabilidad, diversidad, problematicidad. Actos asumidos de manera autónoma y responsable desde la conciencia de las propias

acciones y decisiones y los efectos que estas provocan en los otros. Expresa el pasaje a una formación concebida en dirección al desarrollo profesional como combinación de conocimientos fundados en teorías y prácticas que se utilizan en situaciones particulares y concretas con posibilidad de ajuste flexible y creativo, sin pretensiones de completud, de omnicomprensión, tomando distancia de prefiguraciones ideales que dejan en el desamparo manifestaciones de lo singular. Esto significa poner en tela de juicio la idea de experto, que responde a una lógica predicativa fundada en una gramática social sustentada en categorías como eficacia, éxito, rapidez, economía de esfuerzos, y una racionalidad basada en modelos de dominio. Poner en tela de juicio este modelo probablemente allanará el camino para instaurar propuestas sostenidas en nuevas maneras de pensar y hacer en las prácticas docentes.

Esta perspectiva vincula necesariamente la dimensión ética y política de estas prácticas. Pareciera claro ya que enseñar moviliza opciones en ese plano; que no hay en esta práctica neutralidad ni asepsia posible. El docente como sujeto social tiene necesidad de dar sentido a lo que hace, de reconstruir la razón de ser de lo que hace, su legitimidad, coherencia y eso moviliza sus más profundas convicciones. Hoy no se dispone de un diagrama que condense y exponga el conjunto de facetas de esta práctica tan compleja. No se nos escapa que esto conlleva sus riesgos, tampoco que con ello se gana en libertades que habiliten la construcción de nuevos sentidos para el ser docente y su formación.

Interpelar los enfoques de formación en relación con nuevas construcciones identitarias para la docencia conmueve, desde los cimientos, la estructura de conocimientos y saberes necesarios. En este sentido, pareciera que todo intento de codificación resulta insuficiente. El estado del debate sobre la cuestión, en diferentes comunidades académicas, según se señalara, resalta la coincidencia en que una pluralidad de conocimientos y saberes son necesarios para la docencia.

El interrogante pareciera ser cómo se conjugan los distintos conocimientos a la hora de concebir, estructurar, interactuar, reajustar y evaluar la intervención respecto de los mismos en los procesos de formación. Quizá la idea de mayor fuerza sea, según ya fuera expresado, la de apuntar a complementariedades creativas entre diferentes saberes y conocimientos y, en la misma clave, de interpretación a una formación que valore las diversas facetas, dimensiones de esta práctica, con conciencia de su complejidad.

El desarrollo actual del conocimiento y la reflexión en torno a los procesos de su producción exigen cada vez más profundización sobre la cuestión de los contenidos disciplinarios, multidisciplinarios e interdisciplinarios. En las experiencias de formación, se constata recurrentemente la imposibilidad

de pensar, de imaginar posibles diseños para las prácticas de la enseñanza cuando no hay dominio previo acerca de los mismos. En tal sentido, diversas investigaciones han vinculado el deterioro cualitativo en la enseñanza principalmente con dos razones: la pérdida de conocimientos sustantivos de grupos disciplinarios o su eventual transformación errónea por efecto de *malas* transposiciones; la sistemática exclusión de conjuntos de saberes entre los que es más evidente la ausencia de consideraciones acerca de la lógica de construcción de esos conocimientos específicos. Más actualmente, la vacancia en cuanto a la incorporación de saberes y conocimientos relacionados con las principales problemáticas de la contemporaneidad.

Estas observaciones que llevan a profundizar en el máximo nivel posible –acorde a los desarrollos específicos de cada campo– no han significado, en sí mismas, el principal viraje en las nuevas propuestas. Constituyen, sí, lo explícito en la mayoría de los planes en vigencia en la formación de profesores. Lo que resulta en este sentido realmente diferente es hacerse cargo de la diversidad de enfoques y la inclusión de los modos de construcción de conocimientos propios del campo, como contenidos de la formación. Esto es fundamental para poder después avanzar en construcciones didácticas pertinentes. Un planteo de este tipo atiende a procesos cognitivos y metacognitvos, posibilitadores no solo de una efectiva apropiación de las ideas consolidadas, sino de su propio cuestionamiento. Si un profesor no incorpora estas estrategias en sus procesos de aprendizaje, parece difícil que pueda resolverlo en el momento de pensar su enseñanza para otros sujetos.

Formar y formar-se para la enseñanza no puede limitarse al dominio de reglas, procedimientos o de técnicas que se aplican para lograr ciertos resultados, a un ejercicio aleatorio que se resuelve en cada situación; requiere ser configurada sobre el saber que procede de la experiencia sometida a discusión y crítica. Este saber fundante, saber acerca de la pedagogía y la didáctica, es organizado teóricamente y puesto en circulación para ser estudiado y debatido por quienes se preparan para la vida profesional y por quienes, ya insertos en ella, buscan significados diversos a sus prácticas. Es también un saber a construir por los propios docentes, quienes deberían participar en su generación y desarrollo en el tiempo. Excluir a maestros y profesores de la producción de nuevo conocimiento y relegarlos tan solo a la producción de un discurso reproductivo es reducirlos a una función puramente instrumental tantas veces cuestionada. Es distinto reconocer –en consonancia con diversos autores– que las condiciones actuales en la formación inicial y continua de docentes no siempre brindan oportunidades para un ejercicio de producción intelectual original y riguroso; que las instituciones escolares no están pensadas para la investigación o para concretar procesos sistemáticos de indagación; que por

mucho tiempo no se haya considerado la producción de conocimientos como parte sustancial del quehacer profesional docente; es distinto –repetimos– a sostener que sean por definición incapaces de producirlo.

Si esto se constituye, en términos prospectivos, también en propósito de la formación, esta no puede reducirse al aprendizaje de contenidos disciplinares para ser enseñados; se torna relevante su anclaje en las dinámicas de reflexión de sus propias prácticas, en su discusión y crítica argumentada. Es necesaria, asimismo, la interlocución con investigadores y especialistas en relaciones de cooperación genuinas en los procesos de recontextualizar y producir saberes acerca de la enseñanza.

Esta perspectiva interpela la fuerza de la opción por el Curso como dispositivo privilegiado en diferentes instancias y propuestas de formación, en particular por entender que este, concebido en términos de opción excluyente, se vincula con lo que diferentes autores caracterizan como profesionalidad restringida, modelo individualista, descontextualizado de las condiciones laborales y, en general, con limitada capacidad de articularse con las prácticas. Como consecuencia, se precisa avanzar teórica y metodológicamente en la recuperación, redefinición y recreación de otros dispositivos formativos que propicien en continuidad la articulación teoría-práctica, de modo que la formación sea, en todo momento, teórica y práctica a la vez.

Es importante asumir que no existen sistemas omnicomprensivos de pensamiento válidos para toda situación, repertorios a aplicar que garanticen el éxito, por lo que es fundamental robustecer la formación en teorías, enfoques y perspectivas que permitan comprender la complejidad de los contextos de actuación; reconocer la problematicidad de las prácticas de enseñanza y, por tanto, sus núcleos de indeterminación e imprevisibilidad que no se resuelven con la mera acumulación de saber experto. De ahí la urgencia de fortalecer en las propuestas de formación (junto a los estudios relativos a los objetos de enseñanza, los sujetos y sus contextos, los abordajes pedagógico-didácticos) una inmersión en los problemas y debates más importantes de la cultura de nuestro tiempo.

Una concepción ampliada de docencia, de profesionalidad y de formación en los términos planteados (con un compromiso más significativo con la realidad de la época, desde lo social, lo político y lo ético) reclama la integración de saberes disciplinarios, teóricos, técnicos, prácticos, de la experiencia, de la contemporaneidad, de la alteridad, saberes herramientas, intermediarios, a la vez que, nuevas concepciones y formas de relación con el conocimiento y, por ende, dispositivos específicos de formación. Ello necesariamente remite a configuraciones institucionales de otro tipo en las que tengan cabida nuevas figuras como encarnaduras vitales de tales configuraciones.

¿Qué dispositivos poner en funcionamiento con tales propósitos? ¿Qué efectos han producido los ya conocidos? ¿Qué tipos de actividades de formación propiciar en relación con los mismos? ¿Cuáles son los que en las prácticas de formación favorecen la integración/articulación de distintos tipos de conocimientos?

Autores diversos proponen la más variada gama al respecto y es sencillo advertir que se trata de un territorio de exploración hoy generalizado en diferentes ámbitos de la formación de docentes tanto inicial como continua. Las representaciones sobre la docencia y el trabajo en torno a modelos, ideas-imágenes acerca de ellas, reclaman abordajes clínicos que permitan conjugar esquemas de análisis y de acción desde la interacción con otros practicantes reflexivos que operen como mediadores en la deconstrucción y reconstrucción de los propios modelos y esquemas de acción interiorizados. Abordajes que requieren remitir en un oficio en el que el interlocutor exige estar receptivo a sus señales, a sus gestos. Aventurarse en esta tarea no es posible sin asumir riesgos; supone e impone básicamente una ética de las situaciones singulares desde la que interrogamos nuestra relación con el otro y con el conocimiento. Lugar para la palabra y la escritura en las prácticas cotidianas; espacio para hacer memoria de experiencias, para su relato, su escritura como formas de inteligibilidad de las situaciones. Testimonios desde los que el sujeto se construye aun a partir de fragmentos de su propia historia. Construcción/reconstrucción de la experiencia que permite sacar las prácticas a las que refieren, en este caso las de la docencia, del encierro al que las exigencias cotidianas las someten.

En esta clave de lectura, deviene necesario problematizar otra cuestión: la preocupación actual por estrategias y dispositivos de formación en la recuperación de prácticas, sin claridad acerca del por qué y para qué, en muchos casos conduce a la instrumentalización de enfoques concebidos a partir de encuadres teóricos que no admiten tales resoluciones.

Si en un momento la preeminencia curricular condujo a hacer énfasis en la interrogación sobre los contenidos, ahora pareciera que en algunos casos el eje pasa, en un movimiento pendular pero que circularmente retorna sobre el mismo punto, a priorizar estrategias y dispositivos puntuales. Ello ha reforzado formas de dependencia en formadores, relaciones de subordinación con diferentes expertos; antes especialistas en disciplinas objeto de enseñanza, ahora en ciertas metodologías de investigación, desde el campo de la historia, la literatura, la sociosemiótica, la psicología social, el psicoanálisis, la antropología; sin las necesarias adecuaciones a la especificidad pedagógico-didáctica que las prácticas de enseñanza en los procesos de formación de docentes conllevan. Sin la necesaria vigilancia teórica y, a la vez, epistemológica sobre

sus potencialidades y límites, a los que se requiere estar atentos en cada caso, en procura de evitar versiones banalizadas más allá de las preocupaciones genuinas que den origen a su gestación.

En este sentido, la perspectiva de reflexividad que oriente estas propuestas no puede traducirse en una autojustificación complaciente que termine salvaguardando el *statu quo*. Requiere ser adoptada y practicada como una manera de ejercer la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político. Esto significa aprender y enseñar a comprender en cada circunstancia, en cada situación, con diferentes sujetos, las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio que otorgan identidad a estas prácticas. Es decir, aprender a reflexionar desde una mayor lucidez. Hacerlo, sobre la base del diálogo, del trabajo colaborativo y de apertura a la crítica, en contraposición a una cultura profesional que lleva la marca de una cultura de trabajo sustentada en el aislamiento, "a puerta cerrada". Este propósito superaría las posibilidades de cualquier dispositivo específico.

Nuevas concepciones sobre la práctica, los conocimientos y saberes necesarios no solo reclaman un cambio en los dispositivos de formación, sino también, inexorablemente, en las configuraciones institucionales. Se vuelve imperioso atender a los nuevos requerimientos; romper la inercia, eliminar barreras desde arquitecturas prediseñadas a esquemas en el funcionamiento cotidiano, todavía apresadas a una mentalidad burocrática y el control técnico. Permitirse subvertir, poner en jaque la organización a partir del reconocimiento de lo que favorece y lo que obstaculiza la enseñanza y los procesos de formación. Hablamos de traspasar los límites que desde las culturas instituidas parecieran incuestionables, armaduras y andaduras que se representan como irrevocables. Para ello es necesario participar en la gestación de estructuras de organización diferentes, cartografía de tiempos y espacios que permitan un adentro y afuera institucional; que habiliten la exploración de otros territorios, nuevas rutas y trayectos; descubrir atajos, asumir la experiencia laberíntica que significa formarse para ser docente.

Está claro que un giro de esta naturaleza remite a una estructura diferente, abierta, móvil, lo que implica inexorablemente repensar totalmente horas, cargos y condiciones de trabajo para maestros, profesores y para formadores. Implica también deconstruir diseños estructurales que imponen temporalidades y espacialidades cerradas, homogeneizantes, sin cabida para las múltiples y diversas expresiones de la subjetividad y los marcos interrelacionales desde las que se constituyen.

Las propuestas de formación necesitan ser pensadas de cara a las nuevas realidades, en atención a contextos muy diversificados, entornos turbulentos y, en algunos casos, de grandes carencias y vulnerabilidad. Frente a esa rea-

lidad, se hace preciso fortalecer la comprensión del carácter eminentemente político de esta práctica y hacerlo desde dichas propuestas como ámbito privilegiado para este propósito.

En relación con este conjunto de ideas, se entiende que el análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza constituye una alternativa para dar curso a la reflexión crítica sobre el trabajo docente. Herramienta intelectual sustantiva para un profesorado orientado a la indagación, al estudio de sus enseñanzas que participa en la producción de conocimientos acerca de sus prácticas. Propuesta que, en clave con una visión ampliada de profesionalidad, en la intención de capitalizar su potencial, se concibe en una línea de continuidad y no como una estrategia coyuntural en la trayectoria formativa y de actuación profesional docente.

Entendemos que un desafío importante queda planteado en esta dirección y compromete en particular a formadores de formadores. La asociación de estas prácticas a nuevas expresiones, formas solapadas de racionalidad tecnocrática, tiende, en determinadas ocasiones, a instrumentalizar las vías de acceso al análisis didáctico, que contradicen las intencionalidades sustantivas de esta propuesta. Se requiere, en consecuencia, una posición de vigilancia epistemológica y metodológica, posible a partir de profundizar las imbricadas relaciones entre investigación "en" educación e intervención en las propuestas de formación en el análisis de las prácticas de la enseñanza.

Bibliografía

AA.VV. (1995a), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, trad. de María Romanillos y Jorge Larrosa, Barcelona, Laertes.

AA.VV. (1995b), *El oficio del investigador*, Rosario, Homo Sapiens.

AA.VV. (1995c), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, introducción y supervisión técnica de Dora F. Schnitman, Buenos Aires, Paidós.

AA.VV. (1995d), *Volver a pensar la educación*, vol. 2: *Prácticas y discursos educativos*, trad. de Pablo Manzano, Madrid, Morata.

AA.VV. (1996), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

ACHILLI, E. (1988), "La práctica docente, una interpretación desde los saberes del maestro", *Cuadernos de Formación Docente*, nº 1, Universidad Nacional de Rosario.

— (1990), "Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario", III Congreso Argentino de Antropología Social, CRICSO y Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

— (2000), *Investigación y formación docente*, Rosario, Laborde.

AGENO, R. (1989), "El taller de educadores y la investigación", *Cuadernos de Formación Docente*, nº 9, Universidad Nacional de Rosario.

ALLIAUD, A. (2002), "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar", en Davini, M. C. (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires, Papers.

ARDOINO, J. (1990), "Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad", en Ducoing Watty, P. y Rodríguez

Ousset, A. (comps.), *Formación de profesionales de la educación*, México DF, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, UNESCO, ANIES.

— (1993), "Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y el consultor" y "La multirreferencialidad", en Ducoing, P. y Landesmann, M. (comps. y edits.) (1993), *Las nuevas formas de investigación en* educación, México, Ambassade de France au Mexique, Universidad Autónoma de Hidalgo, AFIRSE.

— (2005), *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ediciones Novedades Educativas.

AUGÉ, M. (1996), *El sentido de los otros* [4ª ed.], Barcelona, Paidós.

AUGUSTOWSKY, G. (2005), *Las paredes del aula*, Buenos Aires, Amorrortu.

BAQUERO, R. y LIMÓN LUQUE, M. (2001), *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

BARBIER, J.-M. (1999), *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ediciones Novedades Educativas.

BÁRCENA, F. y MÉUCH, J.-C. (2000), *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós.

BATALLÁN, G. (1983), *Taller de educadores, capacitación mediante la investigación de la práctica. Síntesis de fundamentos*, Buenos Aires, FLACSO.

— (1986), "Notas sobre investigación participativa", en *Cuadernos de Formación*, nº 1, Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa de la Realidad Escolar.

BATALLÁN, G. y ARGUMEDO, J. M. (1982), *Talleres de reflexión docente*, Buenos Aires, Centro de Investigaciones Educativas.

BATALLÁN, G., REYMUNDO, O., DE CARLI, G. (1982), "Talleres de Educadores como modalidad de perfeccionamiento operativo CIE", Buenos Aires.

BATALLÁN, G., GARCÍA, J. F. y SALEME, M. (1986), "El mundo del niño y el aprendizaje escolar. Su incidencia en la reformulación del rol docente", Buenos Aires, FLACSO.

BECERRA GARCÍA, M. G.; GARRIDO FLORES, M. del R. y ROMO BELTRÁN, R. M. (1989), "De la ilusión al desencanto en el aula universitaria. Una panorámica áulica del curriculum", en A. Furlan y M. Pasillas (comps.), *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum*, México, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.

BECHER, T. (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, trad. De Andrea Menegotto, Barcelona, Gedisa.

BECKER SUÁREZ, M. (1985), "Didáctica, una disciplina en busca de su identidad", *Revista Ande*, año 5, nº 9, págs. 39-42.

BEILLEROT, J. (1996), *Formación de Formadores*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ediciones Novedades Educativas.

BIDDLE, B.; GOOD, T. y GOODSON, I. (1997), *International Handbook of Teachers and Teaching*, Dordrecht, Kluwer Academia Publishers.

— (2000a), *La enseñanza y los profesores*, vol. 1: *La profesión de enseñar*, trad. de José Bayo Margalef, Barcelona, Paidós.

— (2000b), *La enseñanza y los profesores*, vol. 2: *La enseñanza y sus contextos*, trad. de Roc Fililla Escolá, Barcelona, Paidós.

— (2000c), *La enseñanza y los profesores*, vol. 3: *La reforma de la enseñanza en un mundo de transformación*, trad. de José Bayo Margalef, Barcelona, Paidós.

BIRGIN, A. (1999), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado, las nuevas reglas de juego*, Buenos Aires, Troquel.

BOLÍVAR, A. (1995), *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*, Granada, Force/Universidad de Granada.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001a), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*, Granada, Grupo Force, Universidad de Granada y Grupo Editorial Universitario.

— (2001b), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla.

BOURDIEU, P. (1975), *El oficio de sociólogo*, México DF, Siglo XXI Editores.

— (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. J. D. (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, trad. de Hélène Levesque Dion, México DF, Grijalbo.

BRUNER, J. (1988), *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.

— (1991), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.

— (1997), *La educación puerta de la cultura*, Madrid, Visor.

CAMILLONI, A. W. de (1998), "El sujeto del discurso didáctico", en *Revista Praxis Educativa*, año III, nº 3, Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria (ICEII), Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, págs. 27-32.

CANDELA, A. (1999), *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*, México DF, Paidós.

CASTORIADIS, C. (2004), *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987. La creación humana I*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

CAZDEN, C. (1991), *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.

CHAIKLIN, S. y LAVE, J. (comps.) (2001), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.

CHARTIER, R. (1996), *Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marin*, trad. de Horacio Pons, Buenos Aires, Manantial.

CONELLY, J. y CLANDININ, D. I. (1984), "Personal practical knowledge at bay street school", en Halkes, R. y Olson, J. (eds.), *Teacher Thinking: A New Perspective on persisting Problems in Education*, Lisse, Swets & Zeitlinger, págs. 134-148.

CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1995), "Stories of Experience and Narrative inquiry", en *Education Researcher*, vol. 19, nº 5, en AA.VV., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, trad. de M. Romanillos y J. Larrosa, Barcelona, Laertes, págs. 2-14.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1997), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.

CORIA, A. y EDELSTEIN, G. (2002), "Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu", en *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, año 2, nº 2-3, Córdoba, Narvaja Editor.

DA CUNHA, M. I. (2005), *O bom Profesor e sua prática* [17ª ed.], Campinhas-San Pablo, Papirus Editora.

DAVINI, C. (1995), *La formación docente en cuestión, política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.

— (coord.) (2002), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires, Papers Editores.

DE CERTEAU, M. (1993), *La escritura de la historia* [2ª ed.], trad. de J. López Moctezuma, México DF, Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia.

— (1996), *La invención de lo cotidiano*, vol. 1: *Artes de hacer*, trad. de A. Pescador, México DF, Universidad Iberoamericana.

DE PERETTI, C. (1989), *Jacques Derrida. Texto y deconstrucción*, Barcelona, Anthropos.

DELEUZE, P. (1999), "¿Qué es un dispositivo?", en AA.VV., *Michel Foucault filósofo*, [2ª reimpr.], Barcelona, Gedisa.

DEWEY, J. (1989), *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós.

DICKER, G. y TERIGI, F. (1997), *La formación de maestros y profesores, hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.

DOMINGUES DE CASTRO, A. y PESSOA DE CARVALHO, A. M. (orgs.) (2002), *Ensinar a ensinar. Didática para a Escola Fundamental e Média*, San Pablo, Pioneira Thompson Learning.

DOMJAN, G. y GABBARINI, P. (2006), *Residencias docentes y prácticas tutoriales.*

Propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales, serie "Trabajos Finales de Licenciatura en Ciencias de la Educación", Córdoba, Brujas.

DONDA, C. (2004), "Ampliar la mirada sobre las prácticas. Discursos y disciplinas en la formación de docentes", en *Prácticas y residencias. Memoria, experiencias, horizontes*, publicación de las I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes, Córdoba, Brujas.

DOYLE, W. (1986), "Classroom Organization and Management", en Wittrok, M. C. (ed.), *Handbook of Research on Teaching* [3ª ed.], Nueva York, Macmillan Publishing Co., págs. 392-431.

DUCOING WATTY, P. y RODRIGUEZ OUSSET, A. (comp.) (1990), *Formación de profesionales de la educación*, México DF, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Ciudad Universitaria.

DUCOING, P. y LANDESMANN, M. (comp. y ed.) (1993), *Las nuevas formas de investigación en educación*, México DF, AFIRSE, Ambassade de France Au Mexique, Universidad Autónoma de Hidalgo.

DUSSEL, I. (1998), "Entrevista a Antonio Novoa", en *Revista Propuesta Educativa*, año 9, nº 19, Buenos Aires, FLACSO-Novedades Educativas, págs. 183-191.

— (2005), "Pensar la escuela y el poder después de Foucault", en Frigerio, G. y Dicker, G. (comps.), *Educar, ese acto político*, Buenos Aires, Del estante editorial.

DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999), *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.

EDELSTEIN, G. (1996), "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, en AA.VV., *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

— (2003), "Prácticas y Residencias en la formación de docentes. Memoria, experiencias, horizontes", en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 33. Disponible en línea: <www.campus-oei.org>.

— (2005), "Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica", en Frigerio, G. y Dicker, G. (comps.), *Educar, ese acto político*, Buenos Aires, Del estante editorial.

EDELSTEIN, G. y RODRÍGUEZ, A. (1974), "El método, factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", en *Revista de Ciencias de la Educación*, año IV, nº 12, Buenos Aires.

EDELSTEIN, G. y LITWIN, E. (1991), "Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario", en *Revista Argentina de Educación*, a. XI, nº19, Buenos Aires, COEDIGRAF SA.

EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz.

— (2003), "Prácticas y residencias en la formación de docentes. Memoria, experiencias, horizontes", en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 33, diciembre. Disponible en línea: <www.campus-oei.org>.

EDELSTEIN, G. (dir.); HERRERA DE BETT, G. (codir.) y equipo de investigación (1998), *La problemática de la residencia en la formación inicial de docentes*, serie "Cuadernos de la Escuela de Ciencias de la Educación", nº 1, Córdoba, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

EDELSTEIN, G. y AGUIAR, L. (2000), "Las prácticas docentes. Búsqueda de sentidos para su análisis", en I Congreso Internacional de Educación, vol. 2: *Las propuestas de la didáctica y la psicología*, Buenos Aires, UBA, Aique Grupo Editor.

— (comp.) (2004), *Formación docente y reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*, Córdoba, Brujas.

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988), *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, Paidós.

EISNER, E. W. (1998), *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, trad. de David Cifuentes y Laura López, Barcelona, Paidós.

ELBAZ, F. (1983), *Teacher Thinking. A study of practicalknowledge*, Londres, Croom Helm.

ELIAS, N. (1990), *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*, trad. de José Antonio Alemany, Barcelona, Península.

ELLIOT, J. (1990), *La investigación/acción en educación*, trad. de Pablo Manzano, Madrid, Morata.

ERICKSON, F. (1989), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M. C, *La investigación de la enseñanza*, vol. 2: *Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós.

FELDMAN, D. (1999), *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

FENSTERMACHER, G. D. (1989), "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M. C., *La investigación de la enseñanza*, vol. 1: *Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.

FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J. (1998), *Enfoques de la enseñanza*, trad. de Alicia Bixio, Buenos Aires, Amorrortu.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993), *La profesión docente y la comunidad escolar, crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata.

FERRY, G. (1997), *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Novedades Educativas.

FILLOUX, J. C. (1996), *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Novedades Educativas.

FOUCAULT, M. (1990), *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, Paidós.
— (1992), *Microfísica del poder* [3ª ed.], Madrid, La Piqueta.
— (1996), *Hermenéutica del sujeto*, ed., trad. y prólogo de Fernando Álvarez-Uría, Madrid, La Piqueta.
— (1999a), *Estética. Ética y hermenéutica. Obras esenciales*, vol. 3, intro., trad. y ed. de Ángel Gabilondo, Barcelona, Paidós.
— (1999b), *Estrategias de poder. Obras esenciales*, vol. 2, intro., trad. y ed. de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, Barcelona, Paidós.
FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2004), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, CEM, Novedades Educativas.
— (2005), *Educar, ese acto político*, Buenos Aires, Del estante.
— (2006), *Educar, figuras y efectos del amor*, Buenos Aires, Del estante.
GABILONDO, A. (1990), *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*, Madrid, Anthropos.
GARRIDO PIMENTA, S. y GHEDIN, E. (comp.) (2002), *Profesor reflexivo no Brasil. Genese e crítica de um conceito*, San Pablo, Cortez.
GEERTZ, C. (1987), *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.
— (1994), *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Buenos Aires, Paidós.
— (1996), *Tras los hechos*, Barcelona, Paidós.
GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. y MONTEIRO DE A. PEREIRA, E. (orgs.) (2003), *Cartografias do trabalho docente. Profesor(a)-Pesquisador(a)* [3ª reimpr.], Campinas, San Pablo, Mercado de Letras, ALB.
GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
GINZBURG, C. (1981), *El queso y los gusanos*, Barcelona, Muchnik Editores.
— (1983), "Señales. Raíces de un paradigma indiciario", en *Crisis de la razón*, México, Siglo XXI.
GLASER, B. G. y STRAUSS, A. (1967), *The discovery of Grounded Theory strategic for qualutative research*, Chicago, Aldine.
GOETZ, J. P. y LECOMPE, M. D. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
GOLDSCHMIT, M. (2004), *Jacques Derrida, una introducción*, trad. de Emilio Bernini, Buenos Aires, Nueva Visión.
GOODMAN, J. (1987), *Reflexión y formación del profesorado*, en *Revista de Educación*, nº 282, MEC, Madrid.
GORE, J. M. (1996) *Controversias entre las pedagogías*, Madrid, Morata y Fundación Paideia.

GUBER, R. (1991), *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires, Paidós.

HAMILTON, D. (1999), "La paradoja pedagógica (o ¿por qué no hay una didáctica en Inglaterra?)", en *Propuesta Educativa*, FLACSO, año 10, nº 20, junio, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994), *Etnografía. Métodos de Investigación*, trad. de Mikel Aramburu Otazu, Barcelona, Paidós.

HARGREAVES, A. (1994), "Towards a social geography of teacher education", en Shimahara, N. K. y Holowinsky, I. Z. (comps.), *Teacher Education in Indistrialized Nations*, Nueva York, Garland.

HARGREAVES, D. H. (1967), *Social relations in a Secondary School*, Londres, Croom Helm.

HASSOUN, J. (1996), *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

JACKSON, P. (1999), *Enseñanza implícitas*, trad. Alcira Bixio, Buenos Aires, Amorrortu.

JACKSON, P. W. (1986), *Práctica de la enseñanza*, trad. de Gloria Vitale, Buenos Aires, Amorrortu.

— [1968] (1988, 1990, 1991), *La vida en las aulas*, trad. de Guillermo Solana, Madrid, Morata.

KEMMIS, S. (1999), "La investigación/acción y la política de la reflexión", en Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal.

KLAFKI, W. (1995), "Didactic analysis as the corre for preparation of instruction", en *Journal of Curriculo Studies*, vol. 27, nº 13-30.

KRAMER, S. (1998), "Lectura y escritura de maestros. De la práctica de investigación a la práctica de formación", en *Revista Propuesta Educativa*, año 9, nº 19, Buenos Aires, FLACSO, Novedades Educativas.

LARROSA, J. (1995), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.

— (1998), "Crítica, escepticismo y libertad", en *Revista Propuesta Educativa*, año 9, nº 19, Buenos Aires, FLACSO, Novedades Educativas.

— (2000), *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Comisión de Estudios de Posgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Novedades Educativas.

— (2003), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, Fondo de Cultura Económica.

LARROSA, J. y SKLIAR, C. (coords.) (2005), *Entre pedagogía y literatura*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

LAVE, J. (1991), *La cognición práctica*, trad. de Luis Botella, Barcelona, Paidós.

LEMKE, J. L. (1997), *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*, Buenos Aires, Paidós.

LIEBERMAN, A. y LYNNE, M. (eds.) (2003), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, trad. de Pilar Cercadillo, Barcelona, Octaedro.

LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, trad. de Pablo Manzano, Madrid, Morata.

LITWIN, E. (1993), "Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas metaanalíticas", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, IICE, año II, nº 3, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Miño y Dávila.

— (1997a), "Las configuraciones didácticas en el marco de una nueva agenda didáctica", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, IICE, año VI, nº 10, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Miño y Dávila.

— (1997b), *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós.

LYONS, N. (comp.) (1999), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu.

MARSICK, V. (1991), "Aprendizaje en el centro de trabajo, el caso de la reflexión y de la reflexión crítica", en *Revista de Educación*, nº 294, MEC, Madrid.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998), *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*, Madrid, Miño y Dávila.

MC EWAN, H. y EGAN, K. (comps.) (1998), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.

MEIRIEU, P. (1998), *Frankestein educador*, trad. de Emili Olcina, Barcelona, Laertes.

— (2001), *La opción de educar. Ética y pedagogía*, trad. de Ángeles Mata, Recursos 40, Barcelona, Octaedro.

MERCER, N. (1997), *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós.

MONTERO, L. (2001), *La construcción de conocimiento profesional docente*, Rosario, Homo Sapiens.

MOREY, P. (2003), *Pluralismo limitado. Modelo para explicar la diversidad teórica en Ciencias Sociale*, serie "Tesis de Posgrado Facultad de Filosofía y Humanidades", Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Editorial Universitas.

MORIN, E. (1982), *Science avec conscience*, París, Librairie Arthemè Fayard-Anthropos. [Trad. cast.: *Ciencia con conciencia*, Barcelona, Anthropos, 1984.]

NOVOA, A. (coord.) (1992), *Os profesores e a sua formaçau*, Lisboa, Publicaçoes Dom Quixote, Instituto de Innocaçao Educacional.

NUÑEZ, I. y VERA, R. (1985), *Documento de trabajo*, Programa de Posgrado, Taller de Educadores 4º Ciclo, Santiago de Chile.

PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. y PERRENOUD, P. H. (coords.) (2005), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México DF, Fondo de Cultura Económica.

PASSOS ALENCASTRO VEIGA, I. (2006), *Licoes de didática*, Empinas, San Pablo, Papirus.

PASSOS ALENCASTRO VEIGA, I. y DA CUNHA, M. I. (orgs.) (1999), *Desmitificando a profissionalizaçao do magistério*, Campinas, San Pablo, Papirus.

PERETTI, C. (1989), *Jacques Derrida, texto y reconstrucción*, Barcelona, prólogo de Jaques Derrida, Anthropos.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1987), "El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica", *Revista de Educación*, nº 284, Barcelona.

PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A. ; BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, J. F. (ed.) (1999), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal.

PERRENOUD, P. (1994), "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de enseñantes, una oposición discutible", en *Compte-rendu des travaux du Seminaire des formateurs de IEUFM*, Grenoble, IUFM, trad. de Gabriela Dicker.

PETERS, J. (1987), "La reflexión, un concepto clave en la educación del profesor", en *Revista de Educación*, nº 282, MEC, Madrid.

POPKEWITZ, T. (comp.) (1994), *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Pomares-Corredor.

— (1998), *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, México, ESU, Centro de Estudios sobre la Universidad UNAM. [Ed. esp.: Barcelona, Pomares-Corredor.]

POPKEWITZ, T. y BRENNAN, M. (comp.) (2000), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares-Corredor.

PRUZZO DE DI PEGO, V. (2002), *La transformación de la formación docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*, Buenos Aires, Espacio Editorial.

REID, W. A. (2002), "El estudio del currículo desde un enfoque deliberador y su relación con el pluralismo crítico" y "Planificación del currículo como deliberación", en Westbury, I. (comp.), *¿Hacia dónde va el curriculum? La contribución de la teoría deliberadora*, Barcelona, Pomares-Corredor.

REMEDI, E.; ARISTI, P.; CASTAÑEDA, A. y LANDESMAN, M. (1987), *Maestros, entrevistas e identidad, informe de investigación*, México DF, DIE-CINVESTAV.

REMEDI, E.; LANDESMAN, M.; EDWARDS,V.; ARISTI, P. y CASTAÑEDA, A. (1988), *La identidad de una actividad, ser maestro*, Coyoacán, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

RICOEUR, P. (1999), *Historia y narratividad*, introducción de Ángel Gabilondo y Gabriel Aranzueque, trad. de títulos originales de Gabriel Aranzueque, Barcelona, Paidós e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

ROCKWELL, E. (1985), *Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente*, México, El Caballito.

— (1987), *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN.

ROCKWELL, E. y MERCADO, R. (1986), *La escuela. Lugar del trabajo docente*, México, DIE-CINVESTAV-IPN.

ROCKWELL, E. y EZPELETA, J. (1990), *Etnografía y teoría en la investigación educativa*, México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.

— (1997), "La dinámica cultural en la escuela", en Álvarez, A. (ed.), *Hacia un currículo cultural. La vigencia de Vigotzki en la educación*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

ROGOFF, B. (1993), *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.

ROMO BELTRÁN, R. M. (1993), *Interacción y estructura en el salón de clases, negociaciones y estrategias*, Jalisco, Universidad de Guadalajara.

SALEME DE BURNICHÓN, M. E. (1997), *Decires*, Córdoba, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, Narvaja.

— (2000), "Presentación" en *Interdisciplina*, Publicación del CIIFyH, año I, nº 1, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, Córdoba, Argentina.

SALINAS FERNÁNDEZ, D. (1994), "Reflexión del profesor, la novedad de un viejo principio", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 226, Barcelona, Fontalba.

SALOMON, G. (1993), *Cogiciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu.

SANJURJO, L. (2002), *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*, Rosario, Homo Sapiens.

SANJURJO, L. y RODRÍGUEZ, X. (2003), *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*, Rosario, Homo Sapiens.

SANTONI RIGUIU, A. (1994), *Nostalgia del maestro artesano*, trad. de María Esther Aguirre Lora, México DF, Centro de Estudios sobre la Universidad, Coordinación de Humanidades, UNAM.

SARASON, S. B. (2002), *La enseñanza como arte de representación*, trad. de Gloria Vitale, Buenos Aires, Amorrortu.

SCHÖN, D. A. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona, Paidós.

— (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, trad. de José Bayo, Barcelona, Paidós.

SCHWAB, J. J. (1974), *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*, Buenos Aires, El Ateneo.

SHULMAN, L. S. (1986), "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza, una perspectiva contemporánea", en Wittrock, M. C., *La investigación de la enseñanza*, vol. 1: *Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.

SOUTO, M. (1993), *Hacia una didáctica de lo grupal*, prólogo de Jean Claude Filloux, Buenos Aires, Miño y Dávila.

SOUTO, M., BARBIER, J. M. *et al.* (1999), *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas-Universidad Nacional de Buenos Aires.

SOUTO, M.; MAZZA, D. y GAIDULEWICZ, L. (2002), "El potencial clínico de un dispositivo de formación de docentes", en *Prácticas y residencias. Memoria, experiencias, horizontes*, edición en CD de las I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes, Córdoba.

STENHOUSE, L. (1984), *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata.

— (1987), *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.

STODOLSKY, S. S. (1991), *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*, Barcelona, Paidós.

TERIGI, F. (2006), *Diez miradas sobre la escuela primaria. Balance y perspectivas* (cuadernillo), Buenos Aires, Fundación Osde, Siglo XXI.

— (comp.) (2006), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación Osde, Siglo XXI.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1991), "La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas", *La vida en las aulas*, La Coruña, Morata.

VARELA, J. y ÁLVAREZ URIA, F. (1997), *Genealogía y sociología. Materiales para repensar la modernidad*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto.

VERA, R. (1984), "El taller de educadores como método de investigación y perfeccionamiento docente, operando a nivel de los condicionamientos culturales de un proceso de democratización cultural", en *Dialogando*, n° 5, publicación de la RLCRE, Santiago de Chile.

VERA, R. y ARGUMEDO, M. (1978), *Taller de educadores. Una experiencia de perfeccionamiento operativo*, CIE, n° 5, Buenos Aires.

VERA, R., ARGUMEDO, M. y LUNA, E. (1976), "Situación actual del perfeccionamiento docente en la Argentina", *Cuaderno nº 13*, I y II, CIE, Buenos Aires.

VILLAR ANGULO, L. M. (coord.) (1995), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*, Bilbao, Mensajero.

WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (1997), *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

WERTSCH, J.; DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (ed.) (1997), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

WITTROCK, M. C. (1989a), *La investigación de la enseñanza*, vol. 1: *Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.

— (1989b), *La investigación de la enseñanza*, vol. 2: *Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós.

— (1990), *La investigación de la enseñanza*, vol. 3: *Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós.

WOODS, P. (1993), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* [3ª ed.], trad. de Marco Aurelio Galmarini, Barcelona, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia de Madrid-Paidós.

— (1998), *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, trad. de Daniel Menezo, Barcelona, Paidós.

YOUNG, R. (1993), *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Barcelona, Paidós.

ZEICHNER, K. M. (1992), "Conceptions of reflective teaching in contemporary US teacher education programs", en Valli, L. (ed.), *Reflective teacher education, Cases and critique*, Nueva York, SUNY Press.

— (1993), "El maestro como profesional reflexivo", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220 (monográfico), El Profesorado, Barcelona, Fontalba.

— (1995), "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar", en AA.VV., *Volver a pensar la educación*, vol. 2: *Prácticas y discursos educativos*, trad. de Pablo Manzano, Madrid, Morata.

ZEICHNER, K. M. y TABACHNICK, B. R. (1991), "Reflections on Reflective Teaching" en Tabachnick, B. R. y Zeichner, K. M. (comps.), *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*, Londres, The Falmer Press.